

IJOSES

International
Journal of Social and Educational
Sciences

Sayı: : 15 - Issue : 15



www.ijoses.com



International Journal of Social and Educational Sciences (IJOSES)

Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi (USEBD)

2013 yılında yayın hayatına başlamış Sosyal ve Eğitim alanında özgün araştırmalara yer veren hakemli bir dergidir.

IJOSES’de yılda iki defa Haziran ve Aralık aylarında Türkçe ve İngilizce bilimsel makaleler yayınlanır. Ulusal ve Uluslararası sempozyumlarda ve konferanslarda sunulan bildiriler, belirtilmek şartı ile yayın için gönderilebilir. Sempozyumlarda sunulan bildirilerin basılmaması gerekmektedir. Yıl içerisinde gerekli görüldüğü takdirde özel sayılar da yayımlanmaktadır.

IJOSES’de yayınlanan yazılarda belirtilen düşünce ve görüşlerden yazar(lar)ı sorumludur.

IJOSES’e yayınlanmak üzere gönderilen ve en az iki hakemin olumlu görüşü sonrası yayın kurulunca kabul edilen makalelerin tüm yayın hakları IJOSES dergisine aittir.

Yayınlanan yazılar izinsiz olarak kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde çoğaltılamaz.

Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi'ne gönderilen her makale, editörler tarafından iThenticate, Turnitin ve gibi benzerlik programları ile benzerlik ve intihal kontrolünden geçirilir. % 25'in üzerinde benzerliğe rastlanan makaleler yazarına değerlendirme sürecine alınmadan iade edilir. Makalelerde ve diğer çalışmalarda intihale ve %25 üzerinde benzerliğe rastlanmazsa çalışmalar alanında uzman iki hakeme gönderilir. İki hakemin olumlu rapor vermesi durumunda makale yayımlanır. Hakemlerden birinin olumsuz rapor vermesi durumunda raporun içeriğine göre editör tarafından gerek görülür ise makale üçüncü bir hakeme gönderilir. Üçüncü hakemin raporu olumluysa makale yayımlanır, değilse yayımlanmaz. Hakeme tanınan süre içerisinde makale değerlendirilmezse makale yeni bir hakeme gönderilir.

ASOS INDEX, Academia, Google Scholar, IdealOnline, ISAM (İslam Araştırmaları Merkezi), Research Bible, Research Gate, Scilit, TEI (Türk Eğitim İndeksi), tarafından dizinlenmekte. TÜBİTAK/ULAKBİM(TR) SBVT tarafından izlenmektedir.

Kapak Resmi: Eğitim sayı içeriği ile ilgili görseller

**Editör / Editor**

Prof. Dr. Selim Hilmi ÖZKAN
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Alan Editörleri / Fields Editors

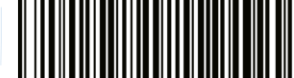
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Dr. Adriatik DERJAJ	Tiran Üniversitesi	Arnavutluk
Prof. Dr. Fatih DEMİREL	Bursa Uludağ Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Gürsoy ŞAHİN	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hasan ÜNAL	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa SAĞDIÇ	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye

Yayın ve Danışma Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet G. AĞARGÜN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Abdullah KAYA	Cumhuriyet Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Adem C. ÇEVİKEL	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ahmet KÖÇ	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ali TAŞ	Kırıkkale Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Aykut E. BOZDOĞAN	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Bayram Ali ERSOY	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Enver SARI	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Güven ÖZDEM	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hasan BABACAN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İbrahim ERDOĞAN	Muş Alparslan Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İsmail KIVRIM	Necmeddin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet MELEMEN	Marmara Üniversitesi	Türkiye



Prof. Dr. Hüseyin TOROS	İstanbul Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Margaret A. PRICE	Texas Tech Üniversitesi	ABD
Prof. Dr. Remzi KILIÇ	Erciyes Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Şaban ORTAK	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yüksel DEMİRKAYA	İstanbul Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Aydın GÜVEN	Atatürk Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Hatem TÜRK	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mustafa BIYIKLI	Kırğızıstan Türkiye Manas Üniversitesi	Kırğızistan
Doç. Dr. Mehmet Ali KARAMAN	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Burdur
Doç. Dr. Ramazan KAYA	Atatürk Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Remziye CEYLAN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Sacit UĞUZ	Mustafa Kemal Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Yasin DOĞAN	Pamukkale Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Trenia WALKER	The University of New Mexico	ABD
Dr. Saim YÖRÜK	Çorum Karatekin Üniversitesi	Türkiye

**İÇİNDEKİLER / CONTENTS****Araştırma Makaleleri**

Ömer Karataş Türkistan Milli Ayaklanması (1916-1917): Mali Bilanço <i>Turkistan National Revolution (1916-1917): Yedisu Province Financial Balance Sheet</i>	1-19
Ramazan AKSOY İslam Öncesi Toplumlarında ve İslam'da Kadının Statüsü <i>The Status of Women in Pre-Islamic Societies and Islam</i>	20-39
Ferya AKSOY SETTAŞ & Hilmi DEMİRKAYA Sosyal Bilgilerde Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Sürecinin Öğrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi <i>The Effect of Argumentation Based Learning Process on Student Academic Achievement and Attitudes in Social Studies</i>	40-54
Muhammet DEMİRKAYA & Selim SELİMOĞLU & Ahmet GAZEL Muallim Orhan Fuad Tarafından İlk Mekteplerin 4. Sınıfları İçin Yazılan “Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye” Adlı Ders Kitabının Değerlendirilmesi <i>Evaluation of the Textbook “Musahabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye” written by Muallim Orhan Fuad for the 4th Grades of Primary Schools</i>	55-68
Ramazan Yıldırım & Şaban Ortak Otantik Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerilerinin Gelişimine Etkisi <i>The Effect of Authentic Learning Approach on the Development of 21st Century Learning and Innovation Skills in Social Studies Course</i>	55-68



Türkistan Milli Ayaklanması (1916-1917): Yedisu Vilayeti Mali Bilanço

Turkistan National Revolution (1916-1917): Yedisu Province Financial Balance Sheet

Ömer Karataş

Dr. Öğretim Üyesi

Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi

Tarih Bölümü

omerkaratas4510@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-7177-8547



Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi / Received : 08 Mart 2021

Kabul Tarihi / Accepted : 15 Nisan 2021

Yayın Tarihi / Published : 20 Haziran 2021

DOI Number : 10.20860/ijos.es.893191



Kaynak Gösterme / Citation

Karataş, Ö. "Türkistan Milli Ayaklanması (1916-1917): Yedisu Vilayeti Mali Bilanço".

Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (2021): 1-19.



Türkistan Milli Ayaklanması (1916-1917): Yedisu Vilayeti Mali Bilanço

Turkistan National Revolution (1916-1917): Yedisu Province Financial Balance Sheet

Ömer Karataş

Öz

Çarlık Rusya'sı, Batı Türkistan'ı 19. asrın sonlarına doğru işgal etmişti. Ardından bölgeyi menfaatleri doğrultusunda sömürmek için idari, sosyal ve ekonomik düzenlemeler yapmıştı. Ayrıca Rus çarlığı, Türkistan bölgesini işgal ettikten sonra bölgenin tüm yer altı ve yer üstü zenginlik kaynaklarını sömürmeye başlamıştı. Bu sömürge siyasetine insan kaynaklarını da dâhil etmek isteyince Türkistanlıların tepkisine ve akabinde isyan hareketi başlatmalarına neden olmuştu. Bu suretle Çarlık rejimine karşı başlayan isyan hareketi, Çar II. Nikolay'ın 25 Haziran 1916 tarih ve yabancıların askeri arka işlere alımı içerikli fermanıyla başlamış oldu. 1916-1917 tarihleri arasında cereyan eden isyan hareketinden dolayı Türkistan'ın kadim ahalisi tüm gelirlerini, yaşam yerlerini, arazilerini hatta canlarını özgürlük mücadelesi yolunda feda etmek zorunda kalmışlardı. Çarlık, bölgede yüzbinlerce insanın canlarına ve mallarına kast etti. İsyân sırasında Türkistanlıların bölgedeki Rus ahali tarafından keyfi olarak yağmalanmasına ve mallara el konmasına Rus kolluk kuvvetleri sesiz kalarak destek oluyorlardı. Aslında en büyük zarar da bu yaklaşım sonucu meydana geldi. Çalışma Rus belge ve raporlarına göre ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türkistan, İsyân, Rusya, Mali Bilanço

Abstract

Russian Tsarism invaded West Turkestan towards the end of the 19th century. Then he made administrative, social and economic arrangements to exploit the region for his own interests. In addition, after the Russian tsar occupied the Turkestan region, it was starting to exploit all the underground and aboveground resources of the region. When the tsarist wanted to add human resources to the financial resources that it took from the region through exploitation in its favor, the people of Turk vestan woke up. The people of Turkestan who came to their senses started a rebellion to end this exploitation and for their freedom. The rebellion fire against the tsarist regime in Turkistan started with the decree of Tsar Nicholas II (recruitment of foreigners to military back jobs), on 25 June 1916. The ancient inhabitants of Turkistan suffered a great deal of financial loss due to the rebellion that took place in the region between 1916-1917. However, the people of Turkestan sacrificed almost all their income, their living places, their lands and even their lives in the struggle for freedom. The tsarism attempted the lives and property of hundreds of thousands of people in the region. During the rebellion, Russian law enforcement officials were silent and supported the arbitrary pillage and confiscation of property by the Russian inhabitants of the region. In fact, the biggest damage occurred as a result of this approach. The study will be handled according to Russian documents and reports.

Keywords: Turkistan, Rebellion, Russia, Financial Balance Sheet

Extended Summary

The expansionist policy of the Russian Tsarism to Turkestan began during the period of Peter the Great. But during this period, the region was discovered only by expeditions. However, his later successors, who later perceived Peter the Great's interest in Turkestan as a political testament, annexed and occupied Peter's goal, namely Turkestan, approximately 150 years later. The occupation process started with the Russian domination of the Kazakh Juz: Big Juz, Middle Juz and Small Juz in various ways. Afterwards, the occupation process came to an end when Russia captured an area that was one fifth of the European continent in a short period of 25 years, such as the Bukhara Khanate / Emirate, Khiva Khanate and Hokand Khanates in Turkestan. Thus, the occupation of Turkestan was completed. Russia tried to neutralize the Muslim people living in Turkestan in order to provide the so-called military and political security after the invasion. For this purpose, he either punished those who resisted him or sent them into exile.

Russia, which completed the occupation of the Turkestan region, began by establishing the borders of the region (1867-68). The Russians had information about the underground and aboveground resources, mountains, mines, plains, rivers and rivers, arable lands, and population of the established borders. This information facilitated the efforts of the tsarist regime towards the administrative division and regional administration aimed at the region. It is quite natural after the occupation that the tsarism made arrangements in these matters in accordance with its own views and purposes. The first arrangement was for the establishment of the Russian administrative system in Turkestan. West Turkestan, which has a surface area of 1,600,000 km² under the occupation of Russia, was formed from five administrative provinces with the names of Semireçe (Cetisu / Yedisu), Sir Derya, Samarkand, Fergana, and Beyond the Caspian from 1897 until 1917.

The borders of the mentioned provinces of Turkestan were given to the governor general, provided that their situation in the region was taken into consideration. The Russian administrative scheme of the Turkestan region consisted of: the governor general at the top, the regional military governor as well as the deputy governor, separate military governors at the head of the five provinces, district-city-Uyezd directors and volost administrators. Russians were assigned in all critical parts of Turkestan administration. The people of Turkestan, on the other hand, came with the appointment of the Russians in the units, which were called the volost connected in Uyezd, which did not have any authority and power. Thus, under the supervision of the governor-general, the Tsarist regime was exploiting the region with activities such as colonization, Russification, taking advantage of the agricultural and livestock activities of the region, and collecting extra taxes due to military service exemption.

The decree abolishing the exemption from military service of all foreigners affiliated to Russia entered into force on June 25, 1916. The tsarism, which exploited the region for nearly fifty years without any problems, issued the 25 June edict at the end of its life. The purpose of the decree is to recruit the people of the region, who have been under guardianship for fifty years and who are exempt from military service, into the army for back-front jobs, which we can also call labor. The people of Turkestan reacted very harshly to the decree. Later, these reactions turned into the 1916 Turkestan National Uprising. There are many reasons for rebellion. The origins of these reasons seem obvious in the colonial politics of the Russians in the region. The desire to fill the most fertile lands of the region taken from Turkestan with Russian peasants is important in this respect. We can give an example to this situation, when almost all governors, from Kaufman, the first and last governor generals of Turkestan, to Kuropatkin, seize the lands belonging to the people of Turkestan. In addition, the fact that Kossak people were placed in these places with the establishment of a stanista in the form of a set, due to its structure, was the product of the idea of safeguarding the Russian people and feeling themselves under constant pressure and threat from Turkestan. Between 1867-1917, the Russification of Tsarism, colonization, settlement in favor of the Russian, unlimited savings on underground and aboveground resources, compulsory donation under the name of additional aid received from the people of the region in times of war, domination over education, humiliation of the people, almost no justice, Russian

rulers The policy of exploitation he carried out in the region, such as his persecution, on June 25, 1916 Tsar II. The decree of Nikolai calling the ancient inhabitants of Turkestan for the military workers was met with the strongest response to the tsarist usurpation that lasted for nearly fifty years in the region. This response took place in history as “Ürkün” or “1916 Turkestan Rebellion”.

The tsarist regime responded sharply to developments that shook its authority in the region. The leading actor of the Tsarism in the events in the Turkestan region was General Kuropatkin, whom he appointed to the region on July 22, 1916 with wide powers. Tsarism expected Kuropatkin, his loyal servant and student, to suppress the rebellion and restore the obedience of the Turkestan. Kuropatkin responded to the expectation with the most violent intervention in suppressing the Turkestan National Uprising, which suffered hundreds of thousands of damage. Because the Turkestan revolt was an important issue for the Russian state. The importance of this issue was due to the possibility of harming Russian interests in the region. Because it had to do this for their goals in Turkestan.

Giriş

Çarlık Rusya’sının kolonist siyasetine uygun olarak Türkistan’a ilk emperyalist ilgisi Türkistan’a iki sefer düzenleyen Büyük Petro (Saltanatı:1682-1721) ile başlamıştı. Bu seferlerin amacı Sibirya yoluyla Çin’e, Türkistan yoluyla Hindistan’a ve Kafkaslar yoluyla İran ve Osmanlı topraklarına ulaşmak arzusuydu. Gene mezkûr seferlerle Ruslar, bölgeyi daha yakından tanıma, tahkimli hatlar inşa etme, karakollar ve dayanak noktaları vücuda getirmek gibi kazançlara da sahip olmuşlardı (Vyatkin, 1941: 89-97; Kurat, 2014: 366). Bu suretle Rusya, Türkistan için bir tehlike unsuru olarak ortaya çıkarken Türkistan’ın parçalı siyasi teşekkülleri ya da devletleri bunun farkına varamamışlardı. Her ne kadar Rusya, 18. asrın başına kadar Türkistan’a karşı doğrudan henüz bir askeri saldırıya geçmiş olmasa da (Hayit, 1975: 41-45) Rusya’nın Türkistan’ı zapt etme çabaları 18. yüzyılın sonlarından 19. yüzyılın ortalarından daha sonraki dönemlere kadar devam etti. Özetle Büyük Petro’nun Türkistan’a karşı emperyalist ilgisini siyasi bir vasiyet olarak devralan halefleri, ondan yaklaşık olarak 150 yıl sonra Türkistan’ı işgal etmek suretiyle Türkistan’da Rus tahakküm dönemini başlatmış oldular.

Çarlık önce Kazak Türk Cüzlerini (Büyük, Orta ve Küçük Cüz) akabinde Buhara, Hive ve Hokand Hanlıklarını ele geçirdi. (Bunyakovskiy, 1870:1-2; Hayit, 1975: 23-27; Kurat, 2014:366-368). Türkistan bölgesini ele geçirdikten sonra kendi güvenliğini ön planda tutan Çarlık Rusya’sı, bölge üzerindeki hâkimiyetini sağlamlaştırmaya yöneldi. Kademeli ve sistematik olarak ele geçirdiği bölgelerde mevkiini genişletmeyi ve kalıcı hale getirmeye gayret etti. Bu doğrultuda Türkistan’da kolonizatör politikalarını perçinleyecek siyasi, sosyo-ekonomik ve kültürel alanlarda muhtelif tedbirler almaya yöneldi. Söz konusu bu muhtelif tedbirler bir bakıma Rusya’nın Türkistan’ı bir parçası yapma düşüncesinin tezahürüydü. Türkistan’da Rus Kazakları için “*stanitsalar*”¹ ve garnizonların kurulması, genel valilik idari sisteminin hayata geçirilmesi, Türkistan bozkırlarına Rus köylülerinin iskânı, Türkistanlıların göçebe hayatlarına müdahale, vergilendirme sistemi, yeni yerleşim birimlerine Rus adlarının verilmesi gibi politikalar bu minvaldedir.

Çarlık hükümetinin Türkistan’daki varlığını kalıcı hale getirmeye yönelik politikalarını, - bölgede sahip olduğu tecrübeleri de göz önüne alarak kendi rey ve maksadına uygun – Türkistan’ın idaresi hakkındaki yasal düzenlemelerini; 1867-1866, 1886-1897, 1897-1917 tarihleri olarak üç döneme ayırmak gerekir.

Birinci dönem (1867-1866): Türkistan idaresi bu dönemde geçici karnameler dönemidir.

¹ Rus Kossak (Kazak) yerleşim birimleri bu adla tarif edilmektedir.

İkinci dönem (1886-1897): Türkistan'a özel tek kararnamenin yürürlükte olduğu dönem olup 12 Haziran 1886 tarihinde Türkistan Genel Valiliği idaresi hakkındaki kararnamenin kabul edilmesiyle başlamıştır.

Üçüncü dönem (1897-1917): 26 Aralık 1897 tarihindeki Askerî Bölge reformu sonucunda tüm idari birimleri kapsayan Türkistan Bölgesinin idaresi hakkındaki kararname tasarısının hazırlanma sürecini içine alır (Şuşkova, 2015: prilojenie 16.).

Bu üç yasal düzenleme dönemlerinde, Türkistan Genel Valiliğinin siyasi ve idari yapısı belirlenmiştir. Buna göre yöneticileri Rus olmak şartıyla, en üstte genel vali, oblast² idaresi-askerî vali, uyezd³ idaresi-ueydz müdürü, şehir idaresi-şehir yöneticisi tarafından genel valiye bağlı olmak üzere bölge idare edildi. Türkistanlılar ise volost⁴-volost yöneticisi aul ve aksakallık starşinaları⁵ (Starshina veya Starshyna) olarak pekte yetkili olunmayan en alt idare birimlerinde görev yapmaktaydı. 1917'ye kadar söz konusu bölge, bu adı geçen yönetim birimleri vasıtasıyla, Rus menfaatlerine uygun olarak idare edildi (Polnoe Sobranie Zakonov Rossiyskoy İmperii, 1886: 319-324.).

Yukarıda zikretmiş olduğumuz yasal düzenleme dönemlerinde 1917 yılına kadar Türkistan; Yedisu/Cetisu (Semireçe), Sır Derya, Semerkant, Fergana, Hazar Ötesi (Zakaspiyskiy) (Binbaşı Nazmi Bey, 1918: 45-53; Russkiy Turkestan Sbornik, 1872: 14-114) isimleriyle beş idari vilayetten teşekkül ettirilmiştir. Mezkûr beş idari bölge, Rus idari yönetimine uygun şekilde merkezde yapılan tartışma ve müşaverele neticesinde 11 Haziran 1867 yılında Türkistan Genel Valiliği (Туркестан генерал-губернатор) olarak tanzim edildi ve bölge yönetimi, tayin edilen genel vali emrine verildi (Nikolayeviç, 1885: 34-35). Bu planlama çerçevesinde Türkistan'ın ilk genel valisi General Konstantin Petroviç Kaufman 14.07.1867—04.05.1882 (Константин Петрович Кауфман), son genel valisi ise Aleksey Nikolayeviç Kuropatkin⁶ 22.07.1916—05.06.1917 (Алексей Николаевич Куропаткин) oldu (Historia Rossii, 2008: 424-425; Karataş, 2021: 13-20; Şuşkova, 2015: prilojenie 6; Şen-Çiftçiöğlü, 2018: 187; Yazıcı-Çelik, 2008: 241-242).

Çarlık Rusya'sının menfaatlerine uygun maksatlı sevk ve idaresi sürecinde Türkistanlılar, bu duruma takriben elli yıl tahammül etmek zorunda kalmışlardır. Bu süre zarfında Çarlık rejimi ve siyasetine karşı kısa ömürlü ve az tesirli başkaldırıları olmuşsa da pek ses getirmemişlerdir. Örneğin Türkistan'ın millî bağımsızlık mücadelesindeki ilk silahlı ayaklanma 1783-1797 yılları arasında Sırım Batur önderliğinde başladı. Akabinde Karatay Sultan (1800-1821), Colaman Tilenci Han (1822-1824), Sarcan Sultan (1825-1834), Kayabalı Sultan (1828-1829), İsatay Tayman Han Ayaklanması (1836-1838), Kenasarı Kasım Han (1837-1846), Can Hoca (Cankoca Batur) (1851 -1860), İzet Katıbar (1852-1858), Mangışlak ayaklanması (1870-1873), Buhara'da Şehr-i Sebz ve Kitab Beylerinin İsyanı (1870) yılında Ubeydullah Sultan (1882), 1892 yılı ayaklanması, Dükçü İşan (İşan Muhammed Sabiroğlu) (1898) Andican ayaklanmaları bu minvaldendir (Polat, 2009: 35-61).

25 Haziran 1916 tarihli Çar II. A. Nikolay'ın⁷ fermanı, tahammül sınırlarını ortadan kaldıran bir gelişme olarak dönüm noktası niteliği taşımaktadır. Çar'ın fermanında; işgalden 1916 yılına kadar askerlikten muaf olan Türkistanlıların askeri arka işlerde yani istihkâm mevkiinde görevlendirilmeleri emredilmekteydi. Söz konusu ferman, Türkistan'da Çarlık rejiminin yürüttüğü sömürü siyasetine karşı var olan sessiz

² Çarlık tarafından oblast, büyük yönetsel bölge ya da vilayet anlamında kullanılmaktaydı. Çalışmamızın bundan sonraki kısımlarda oblast yerine vilayet tabirini kullanacağız.

³ Uyezd (уезд): Çarlık Rusyasında ve 1929'a kadar SSCB'de birkaç vilayetin birleşiminden oluşan idarî birim.

⁴ Volost (Волост):1917 Ekim devrimine kadar çarlık ve SSCB'nin 30'lu yıllarına, rayonlaştırma yapılan kadarki süre zarfında uyezd'in bir kısmı olarak sayılan alt seviyedeki yönetsel birime verilen addır.

⁵ Köy ve ya köyden daha küçük yönetsel birime verilen addır.

⁶ Aleksey Nikolayeviç Kuropatkin (17.03.1848 – 16.01.1925) Askeri Bakan (01.07.1898). Mançurya Ordu Komutanı (07.02.1904) Japonya savaşında ordu komutanı (13.10.1904). Türkistan Genel Valisi, Türkistan Askeri Bölgesi Birlikleri Komutanı ve Yedisu Kazak (Kossak) Ordusu Askeri Düzeni Atamanı (22.07.1916).

⁷ II Aleksandroviç Nikolay (06.05.1868 – 17.07.1918), Çarlık Dönemi (20.10.1894 – 02.03.1917).

hoşnutsuzluğu, sesli protestolara taşımıştı. Bundan sonra Türkistan; “1916 Türkistan Milli Ayaklanması”nın yaşanacağı derin acı, zorunlu göç, idam, öldürme, sürgün, tutuklama gibi hadiselerin çok şiddetli olarak yaşanacağı bir döneme girmişti. 1916 senesi Türkistan’ın en uzun ve en kanlı yılı oldu. Rusya’nın “yabancı” diye tabir ettiği Türkistanlılar, Çarlığın bölgede dayattığı sistemi top yekûn sarsan isyan hareketini başlattılar. 1916 Türkistan Milli Ayaklanmasına, Türkistan Genel Valiliğine bağlı Yedisu, Sır Derya, Fergana, Semerkant ve Hazar Ötesi vilayetleri sakinleri olan Tacik, Özbek, Karakalpak, Kıpçak, Türkmen, Sart, Kırgız, Kazak, Kuramin, Tarançı, Tatar, Dungan gibi halklar aktif olarak katılmışlardı. İsyanda çok fazla miktarda mal ve can kaybı yaşandı.

1. Türkistan Milli Ayaklanmasına Giden Yol (1916)

Rus Çarlığının Türkistan’ı vesayeti altına almasından yaklaşık olarak elli yıl sonra 25 Haziran 1916 senesinde Çar II. Nikolay, Türkistanlıların askerlikten muafiyetini kaldıran bir fermanı yayınladı (Sobranie uzakoneniy i rasporyajeniy pravitelstva , №182 ot 6 iyulya 1916.,st. 1526.Opubl.pokopii). Mezkûr ferman 16 Temmuz 1916 tarih ve 182 numara ile yasallaşarak, yönetici senato döneminde Rusya devlet kanun ve emirler kitabının 1526-1527’inci sayfalarında yayımlandı. İki bölümden müteşekkil kanunun birinci bölümü 1526, ikinci bölümü 1527 numaralı kanun sayfasında yer almaktadır. 1526 sayfa numaralı kanunun birinci bölümünde; Çarlık dâhilindeki yabancı uyrukluların askeri ve imparatorluğunun muhafazasına dair diğer işlerde çalıştırılmalarını kapsamaktaydı. 1527 sayfa numaralı kanunun ikinci bölümünün muhtevası, birinci bölümde zikredilen uygulamalarının masraflarının imparatorluğun hazinesinden karşılanması içeriğini taşımaktaydı. Bu kanun maddelerinin tatbikinden ise Harbiye ve İç İşleri Bakanları sorumlu tutulmuştu (Sobranie uzakoneniy i rasporyajeniy pravitelstva , №182 ot 6 İyulya 1916.,st. 1526.Opubl. pokopii).

Bahse konu olan maddelerin uygulamaya sokulmasının gereği olarak cephe gerisinde orduya alınma çağrısı, Türkistanlılarda infial etkisi yaratmıştı. Çünkü Türkistanlılar, maruz kaldıkları vesayetinin ilk günlerinden itibaren vergi karşılığında sosyal yaşamlarını idame etme hususunda Çarlık idaresiyle anlaşmaya varmışlardı. Dolayısıyla söz konusu 1526 ve 1527 sayfalarda yer alan kanun maddeleri, Türkistanlıların Rus ordusu hizmetine alınacakları ve mezkûr anlaşmanın tek taraflı olarak sona erdirilmesi anlamı taşımaktaydı. Bu ahval içerisinde Türkistanlıların merak ettikleri en önemli husus, Rus ordusu emrinde hangi hizmet kademelerinde yer alacakları olmuş ve bu belirsizlik onların Rus idarecilerle tartışmalar ve sorunlar yaşamalarına neden olmuştu. Bu belirsizliğe son veren açıklama, Türkistan Genel Valisi A.N. Kuropatkin’in 28 Ağustos 1916 tarih ve 220 numaralı Türkistan’dan askeri işçi alımına dair emirnamesiyle son buldu. Kuropatkin’in imzalı adı geçen emirnamede; yolların tamiri, odun toplama-kesme, hayvanlara bakma, hayvanlara yem verme ve diğer işler olarak sıralanmıştı. Gene emirnamede Türkistanlıların cephe gerisinde yani savaş olmayan bölgelerde görevlendirilecekleri hususu da yer almaktaydı (Kopiya. RGVIA. F.165. Op.1. D.1553. L.1-2; 2ob.-3;3ob.-4;4ob.; 5;5ob.-6;6ob.-7;12-12 ob. 23 Avgusta 1916 g.).

Türkistan Milli Ayaklanmasının nedenleri arasında; Türkistan’da Rus kolonizasyonu, Rus idarecilerin tek taraflı yönetimi, arazi dağıtımındaki adaletsizlikler, mahkemelerdeki haksız kararlar, askerlikten muaf olan ahalden alınan ek yardımlar ve Türkistanlıların askerlikten muafiyet meselesi gibi birçok husus bulunmaktaydı (AVPRİ. F. Sredne Aziatskiystol. Op. 486. D.360 b. L. 5-5 ob., s.1-4, 8-13, 31-33. 21 Sentyabrya 1915 g.). Büyük resme baktığımızda zaten takriben 50 yıllık Çarlık idaresinde bulunan Türkistan’da Çarlık idaresinin baskı ve dayatmacı politikaları bölgeyi barut fıçısı haline getirmiş, son kıvılcımı da 25 Haziran tarihli fermanıyla Çar II. Nikolay çakmıştı. Protestolarla başlayan Türkistanlıların tepkileri akabinde ayaklanmaya dönüşmüştü.

Nitekim 25 Haziran fermanına Türkistanlılar önce protesto yoluyla itiraz ettiler. Ardından da ayaklanmaya başladılar. Ayaklanmalar nedeniyle Türkistanlılara ilk kurşun 5 Temmuz’da Semerkant vilayetine bağlı Hocent uyezdinde sıkıldı (RGVIA. F. 400. Op. 1. D. 4548. L. 88-88 ob. 17 Aprelya 1917 g.). Hocent’in ardından ayaklanmalar 8 Temmuz’da Fergana Vilayeti Hokand uyezdine, 9 Temmuz’da Andican ve Namangan uyezdinde, 11 Temmuz’da Taşkent’te, 13 Temmuz’da Cizak ve diğer bölgelere sıçradı

(Kopiya. GARF. F. 1807. Op. 1. D. 296. L. 10-13. 19 Noyabrya 1916 g.). Böylelikle tüm Türkistan ve bozkır bölgeleri ayaklanmaya katılmış ve tanıklık etmiş oluyordular.

Çarlık idaresinin ayaklanmaları bastırmak için silah kullanması, Türkistanlıları daha da öfkeliyordu, isyan hareketinin Semerkant vilayetinden sonra Sır Derya, Yedisu, Fergana, ve Hazar Ötesi vilayetlerine yayılmasına neden oldu. Batı Türkistan'ın beş vilayetinde vuku bulan isyan ya da diğer bir ifadeyle "Ürkün" katliamı da denilen Türkistan Milli Ayaklanmasına; gayr-ı Rus tüm Türkistan toplulukları iştirak etti. Böylece özgürlük ve vatan savunması düşüncesiyle başlayan Türkistan Milli Ayaklanması büyük trajedilere sebep oldu.

2. Yedisu Vilayetinde İsyanın Bilançosu ve Çözüm Önerileri

Semerkant, Fergana, Hazar Ötesi, Yedisu ve Sır Derya'da başlayan 1916 Türkistan Ayaklanması, Kulca ve Kaşgar Rus konsoloslarının raporlarında ifade edildiği üzere Çin ve İran sınırlarına kadar yayılmıştı (AVPRİ. F.Konsulstvo v Kaşgare. Op.630. D.28. L.14-15.).

Çarlığın baskı ve dayatmacı politikalarına karşı 5 Temmuzda milli bir karakterle başlayan Türkistan Ayaklanması hakkında Türkistan Genel Valisi Kuropatkin, Harbiye Bakanlığı'na göndermiş olduğu 17 Ekim 1916 tarih ve 1014 numaralı telgrafında; Yedisu'daki isyanın Pişpek, Prejeval ve Yarkent uyezdlarının güney kısımları haricinde tamamen bastırıldığı haberini bildiriyordu (Zaverennaya kopiya. GARF. F. 1467. OP. 1. D. 764. L. 13-14. Opubl. Po. dr. Kopii RGVİA. F. 400. OP. 1. D. 4546. Ç. 1. L. 380-380. Ob. 17 Oktyabrya 1916 g.). Gene Kuropatkin, Çar'a sunulması için Harbiye Bakanlığı'na gönderdiği ayrıntılı raporunda; Hocent uyezdiinde Türkmen Youmudların başlattığı ayaklanmanın 28-31 Aralık 1916 tarihleri arasında General Madritov komutasındaki kuvvetler tarafından bastırıldığını ve silahlı çatışmaların sona erdiğini haber ediyordu (Kopiya. RGVİA. F.400. op.1. D.4548. L.1-15 ob. 22 Fevralya 1917 g.).

Türkistan Milli ayaklanmasının Ruslar lehine sonuçlanmasından hemen sonra bölgede zarar tespit çalışmalarına başlandı. Zira bölgedeki Rus ileri karakolu olarak adlandırabileceğimiz Rus kolonizatörlerin bölgede kalabilmeleri için meydana gelen hasarların tespit ve tanzimi, merkeze akışı devam eden gelirlerin azalmasıyla doğacak sıkıntılar, bölgedeki Rus otoritesinin yeniden tesis edilmesi gibi sebepler zarar tespit çalışmalarının ivedilikle yapılmasını elzem kılıyordu. Öyle ki daha Yomudların başlattığı isyan hareketi sonlandırılmadan bölgede zarar tespit çalışmalarına başlanmıştı.

Örneğin Taşkent'ten Türkistan Genel Valisinin, Tarım ve Harbiye Bakanlığı'na isyan devam ederken göndermiş olduğu maddi zarar gören Rus kolonizatörlerine yardım edilmesi talebine ilişkin 5 Kasım 1916 tarih ve 12 numaralı telgrafi buna emsal teşkil etmektedir:

"Hesaplarına göre isyan sırasında Yedisu'da 8.000 aile zarar görmüş, 8.000 aileden 6.000'i tüm mal varlığını kaybetmiştir. Bu ailelerin zararını hesaplamak için oluşturulan komisyon, bir üst komisyona yani Vilayet Komisyonuna bağlıdır. Komisyon üyeleri ve yöneticileri; göç idaresi, sulh hâkimleri, müfettişler ve din işleri mensubu katılımcılardan oluşacaktır. Vali, mağdur durumundaki insanların normal hayatlarına dönebilmelerinin temini için uyezd müdürlerinden ve göç idaresi memurlarından aldığı bilgiler neticesinde, aşağıda belirtilen şu tespitlerde bulunmuştur: Öncelikle evlerin tamiri için 300.000 ruble, tarım mevsimine kadar yaşamlarını idame ettirebilmeleri için 150.000 ruble, giyim için 62.000 ruble ve toprakların yeniden işlenmesi için Prejeval ve Yarkent uyezdlarına 40.000 pud⁸ buğday gerekmektedir." (Kopiya. RGVİA. F. 400. Op. 1. D. 4546. Ç. 1. L. 397-397. 5 Noyabrya 1916 g.). Böylece bölgede isyanın sebep olduğu ilk zararlar, tespit edilmiş oldu. Tespit edilen zararların karşılanması için kurulacak komiteler hakkındaki bilgi ve düşüncelerini Genel Vali Kuropatkin, Harbiye Bakanlığı'na bildirdi.

Bir başka zarar tespit çalışmasını da Yedisu'da Devlet Varlığı Yöneticisinin Göç İdaresi'ne sunduğu 17 Kasım 1916 tarih ve 14834 numaralı raporunda görmekteyiz. Söz konusu raporda isyan sırasında Rus

⁸ 16.3 kilograma denk gelen Rus ağırlık ölçü birimi.

ahalisinin tüm kayıpları, isyanda ölen ve kaybolan Ruslar, isyanda zarar gören Rus köyleri ve diğer yerleşim birimleri, isyancılara askeri birliklerin müdahalesi, isyan sırasında zarar gören Rus ahalisine yapılan yardımlar ayrıntılarıyla yazılıdır. Raporda zarara uğrayan köylerle ilgili özetle şu bilgi yer almaktadır:

“Yedisu Vilayetindeki Kırgız ayaklanmaları hakkında göç idaresine şunu bildiriyorum: Kırgızların ayaklanması Verniy uyezdinde 6 Ağustos'ta başladı. Sonra Pişpek, Prejeval ve Yarkent'e sıçradı. Verniy uyezdindeki Prigorniy (Çiyer), Sergiyevka, Vurgunya, Kastek ve Sergev köylerinde Kırgızların saldırısı neticesinde 42 köylü zarar görmüş bunların yedisi ölmüş ve diğerleri ise yağmalanmıştır. Verniy'deki bütün rayonlarda⁹ hayvanlar Kırgızlar tarafından kaçırıldı. Sergiyevka'da iki ev yakılmıştır” (Kopiya. RGIA. F. 396. Op. 7. D. 764. L. 55-69. s.1. 17 noyabrya 1916 g.).

Yedisu Rayonu Göç İdaresi Müdürü V. A. Gonçarev¹⁰, detaylı olarak hazırlamış olduğu raporunun devamında ise şu bilgilere de yer vermektedir:

“Pişpek rayonunda bulunan Yuriyev, Bistroyet, Belopiket, Orlov yerleşim bölgeleri zarar gördü, Novorosisk ise tamamen yıkıldı. Yuriyev yağmalanmış, Bistreyer'de 8 ev yakılmıştır. Belopiket'te mevcut evlerin yarısı, Orlov'da ise sadece 10 ev sağlam kalmıştır. Bu köylerin ahalisinden 35'i öldürülmüş, 14'ü yaralanmış, 21 kişi ise kayıp olmuştur. Saldırıya uğrayan mezkûr köy ahalisinin yerleştirildikleri yeni yerleşim yerleri ise şöyledir: Orlov, Belopiket, Bistroyet sakinleri; Mihailovska (Karabulak) Pişpek uyezdine, Novorosisk sakinleri; Samsonov Verniy uyezdine, Yuriyev sakinleri ise; Lebedinsk bölgesi Pişpek uyezdine yerleştirildiler. Yuriyev sakinlerinin İvanov'daki hayvanlarının bir kısmı kaçırılmıştır. En çok zarar gören köyler Novorosisk ve Orlov'dur. Novorosisk, tamamen yok edilmiş, Orlov'da ise sadece on ev ayakta kalmıştır. Yeni yerleşim yerlerine nakledilen köylülerin atları ve at arabaları haricinde tüm malları yağmalanmıştır. Novorosisk ve Orlov'daki köylülerin ibadethaneleri yıkılmıştır. Bu köyler haricinde 10 Ağustos tarihinde Kırgızlar, Gornokuliçevoy köyünün bir kısmını yağmalamışlardır.

Yağmaya maruz kalan köylülerin mallarının değeri, köylerden sorumlu genel idarecinin (volost) bildirdiğine göre şöyledir: “Yuriyev köyünde ölü sayısı 7 kişi, maddi zarar 402.386 rubledir. Bistroyet köyünde ölü sayısı 7, kayıp yok, maddi zarar 89.008 rubledir. Orlov köyünde 6 ölü, 6 kayıp, maddi zarar 552.087 rubledir. Novorosisk köyünde 11 ölü, 9 kayıp, maddi zarar 885.579 rubledir. Novo-Aleksadrov köyünde 2 ölü, 2 kayıp, maddi zarar 158.960 rubledir. Belopiket köyünde ölü ve kayıp yok maddi zarar 75.067 rubledir. Gorno-Kluçevo köyünde 2 ölü, 2 kayıp maddi zarar 65.645 rubledir”.

“Narin'dan, Prejeval uyezdinin rayonlarında zarar gören köyler; Stolipino, Baçino, Beloçar, Titov ve Hutor¹¹'lardır. Bu adı geçen yerleşim bölgelerinde toplam ölü sayısı 57'dir. Stolipino mültecileri Prigorniy, Kastek, Kazansko - Bogorodniy bölgelerine yerleştirilmişlerdir. Verniy uyezdinde Vaçino köylüleri ise gemilerle Issık Gölden Prejeval'e nakledilmişlerdir. Prejeval rayonuna bağlı tamamen tahrip edilen köyler; Ozerno, Folbaum, Koltsovka, Gogolev, Varskaun, Tarhan, Kursk, Dolinka, Orto-Dolonot, Kamenka ve Hutorlar Başarin, Grigoryev, Parfenov'dur. Yağmalanmış ve yakılmış olan köyler ve Hutorlar; Bobrikov, Gorka, Razdelnoye, Otradno Svetlayapolina, İvaniçk, Vısıkoye, Berezvoye, Lizegubovka, Sokolov ve Valeriyanov'dur”.

Tamamen talan edilen köy sakinlerin birçoğu öldürülmüş, bir kısmı ise esir alınmıştır. Gonçarev Kırgızları, yapmış oldukları bu saldırılar neticesinde ne elde etmişlerdi sorusuna:

- “Her şeyi yok ettiler, eski köyleri tamamen tahrip ettiler.
- Çok sayıda Rus halkını öldürdüler.
- Köy ahalisinin bütün hayvanlarını kaçırdılar.
- Uyezde neden olunan zararın telafisi ancak 8 ile 10 sene arasında olabilir.

⁹ Rusya'da büyük şehirlerde yer alan yönetsel birim.

¹⁰ Vladimir Andreeviç Gonçarev, Devlet Duma Meclis Üyesi ve 1916 da Yedisu Vilayetinde İskân Komisyon Başkanı.

¹¹ Köylerden büyük yerleşim bölgelerine verilen ad.

• *Issık Göl vadisinin yeniden koloni haline gelmesi için her şeye yeniden başlamak gerekiyor. Buradan çok sayıda göç yaşanmamıştır. Tahmini olarak 10 aile göç etmiştir. Onlar da her şeylerini yitiren kişilerdir. Kırgızlar buğday toplamaya çıkan köylüleri öldürüyorlardı. 5 Ekim günü Grafpalin köyünden 4 kişiyi öldürmüşlerdir.”* cevaplarını vermiştir.

Çarlığın uyguladığı baskı ve dayatmacı politikalarına hiç değinmeyen Gonçarev, sunmuş olduğu raporunun devamında ise şu bilgileri vermektedir:

“Yarkent rayonuna tahrip edilmiş ve dağıtılmış olan köyler; Spiçev, Tavriçes, Vladislav, Kırasnoyarsk, Novo-Afon, Novo-Kiyev, Meşansk, bölgeler ise Çulak ve Medet’tir. Bu köy ve bölgelere mensup 11 kişi öldürülmüş, 6 kişi yaralanmış, 23 kişi ise kayıp olmuştur. Meşansk köy sakinleri, Cuncin’e, Kırasnoyarsk köylüleri Bogoslov’a, Golubev ve Vladislav köylüleri Petrapavlovskaya’ya, Tavriçesk köylüleri Yarkent’e, Novo-Kiyev köylüleri Golubev’e ve Petrapavloskaya’ya, Çulak sakinleri Podgornen’e, Spiçev ve Novo-Afon köylüleri Calanaş’a yerleştirilmişlerdir”.

Gonçarev, Yarkent’teki Kırgızların isyanıyla ilgili olarak Yarkent rayon yöneticisi Şavrov’un verdiği bilgileri, raporunda şu şekilde vermektedir:

“Türkistan’ın tüm güneyinde Podgorniye, Ketmen Dağı ve Kuvluk’a kadar Prejeval uyezdinde Kara Kırgızlar tarafından isyan başlatılmıştır. Alban soyundan gelen Kırgızlar ve Verniy uyezdi Kırgızları da bu isyana katılmışlardır. Bu rayonda bulunan köyler; Spiçev, Novo-Afon, Tavriç ve Çulak’tır. Çulakta’ki değirmenler tahrip edilmiş ve isyancılara karşı hiçbir direniş gösterilmemiştir. Girişilen isyan hareketinin karakteri hırsızlıktır. Saldırıyorlar, karşılık verdiğimizde erkekler ve kadınları dövüyorlar, dalga geçiriyorlar, kadınlara tecavüz ediyorlar, ellerini veya ayaklarını öptürmeye zorluyorlar. Çocukların öldürülmesi ve evlerin yakılması da isyancıların eylemleri arasında yer almaktadır. Yeteri kadar dalga geçtikten sonra değerli eşyaları, hayvanları, buldukları buğdayları çalıp, evleri yakıp, bölgeyi terk ediyorlardı. Yağmalanmış olan bu köylerin ve köylülerin zararı henüz hesaplanmadı” (Kopiya. RGİA. F. 396. Op. 7. D. 764. L. 55-69. s.3-20. 17 Noyabrya 1916 g.)

Arazileri ellerinden alınan, maddi varlıklarına el konulan, öldürülen, sürgün edilen, soykırıma maruz kalma korkusuyla Çin ve Doğu Türkistan’a zorunlu göçe razı olan ve Çarlık askerleri tarafından öldürülen 12.000 Türkistanlının katlinden resmi kayıtlara bakıldığında Gonçarev bi-habermiş gibi yansıtmışsa da işin aslı böyle değildir. Yazmış olduğu raporun her satırında taraflı ve sömürgeci bir zihniyete sahip olduğundan kendisini hemen ele vermektedir.

Oysaki 1910 yılına ait Rus resmi yazışmalarında Türkistan’daki gayr-ı Rus unsurların askerlik hizmetine alınmaları hususunda bölge yöneticileri tarafından yapılan değerlendirmelerin Türkistan Genel Valiliği’nde siyasi memur olarak görevli siyasi memur S.V. Çirkin’in¹², Rusya Dış İşleri Bakanı - 3. Siyasi şube müdür yardımcısı V. O. Fon Klemm’e¹³ göndermiş olduğu Türkistanlıların askere alınmaları ve bu konu hakkındaki düşüncelerini içeren 10-19 Ocak 1916 tarih ve 34 numaralı raporda, Türkistan Kimin? Sorusunun cevabını bulmak mümkündür. Raporda ifade edildiği üzere Türkistan coğrafyasındaki gayr-ı Rus halkaların zorla askere alınmaları, bu halklar arasında *“Asya, Asyalılar içindir”* düşüncesinin doğmasına neden olmuştur. Türkistan coğrafyasında görevli valilerin bölge hakkındaki değerlendirmeleri hususunda İç İşleri Bakanlığı’na göndermiş oldukları 13 Kasım 1910 tarih ve 1575 numaralı belgenin muhtevasında da, gayr-ı Rus unsurlar arasında *“Asya, Asyalılar içindir”* düşüncesinin nasıl doğduğuna dair bilgiler yer almaktadır (AVPRİ. F. Sredne aziatskiystol. Op. 486. D.340 b. L. 9-16. 10 Yanvarya 1916 g.). Türkistan’daki gayr-ı Rus halklar arasında doğmakta olan *“Asya, Asyalılar içindir”* düşüncesini aleyhlerine bir gelişme olarak gören Çarlık rejimi, bu düşünceyi görmezlikten geliyordu.

¹² Sergey Vissarianoviç Çirkin (1875–1943). Türkistan Genel Valiliği’nde Dış İşleri Bakanlığı yetkilisi(1915).

¹³ Vilyam (Vasilij) Oskaroviç Klemm (21.05.1861 – 16.09.1938). Devlet Duma Meclis Üyesi.

Yedisu Rayonu Göç İdaresi Müdürü Gonçarev'in bölgedeki zarar tespitine yönelik raporuna dönecek olursak şu bilgiler yer almaktadır: *Yedisu'da zararın tespiti için 12 Eylül 1916 tarih ve 537 numaralı kararla bir komisyon kurulacaktır. Kurulan komisyonun üyeliğinde; uyezd müdürü ve yardımcısı, sulh hâkimi, göç idaresi üyeleri, kilise üyeleri, şehirlerde ve köylerde şehir ve köy ahalisi tarafından seçilen 3 üye ve bir polis memuru bulunacaktır*". Fakat isyanın mali boyutunu hesaplayacak kurullardan raporda bahsedilmemektedir (Kopiya. RGİA. F. 396. Op. 7. D. 764. L. 55-69.22. 17 Noyabrya 1916 g.).

Raporunun devamında Gonçarev şu bilgileri vermektedir:

"Ben Petrograd'a telgraf gönderdim ve bu olayda zarar görenlere Rusya'da yurtlarını terk etmiş olan diğer mültecilerle eşit statü verilmesini istedim. Daha onay gelmediği için isteğimi tekrar hatırlatmak istiyorum. Gitmiş olduğum Prejeval uyezdinin eski sakinlerinin de aynı statüyü alabilmeleri için bakanlığa yani Petrograd'a telgraf gönderdim. Sayın bakan, bu isteğe cevap olarak 2901 numaralı yazısında şunları yazdı: Kırgızların isyan hareketinden zarar gören ve on yıldır bu topraklarda yaşayan ahaliye, beş yıllık mülteci statüsü verilmesini kabul ediyorum. Bu statü 10 Ocak 1918 yılında başlayacak, yetkili mahkemeler söz konusu mültecilerin kayıtlarını yapacaktır".

Bu ilgili yazının gereği ile alakalı olarak Gonçarev'in bakanlıktan yeni talepleri şunlardı: *"Şuan bana 150.000 ruble verilmiş, bu paranın 82.050 rublesi ihtiyaç sahiplerine dağıtılmıştır. 11.500 ruble ise masraflar için harcanmıştır. Bundan başka bakandan Kırgızların isyanında zarar gören mezkûr ahalinin sayısının 18.000 olup, bu yılın Ekim ayına kadar onlara mülteci statüsünün verilmesi talebinde bulundum. Talebimde yer alan 18.000 kişinin masrafları için yazmış olduğum yazıya henüz cevap gelmedi. Bunların haricinde isyandan zarar görenlere, kanunda yer alan mülteci statüsündeki haklara göre ücretsiz odun verilmesini de talep ettim. İsyanda zarar görenlerin maddi kayıplarının tespiti için dört istatistik çalışma grubu oluşturuldu. Bu çalışma gruplarından birincisi Pişpek uyezdinde, ikincisi Yarkent uyezdinde ve diğer ikisi ise Prejeval uyezdinde için çalışacaktır. Dört kişiden oluşan gurubun masrafları, rayon bütçesinden karşılanmış ve bakanlık onlara masrafları için 8.100 rubleye kadar harcama izni vermiştir. Çalışmak üzere bölgelere giden grupların amacı, isyan zararın miktarını tespit etmektir. Özel Uyezd Komisyonu ile birlikte görev yapacak özel komisyonlar askeri vali tarafından kurulmuştur. Buğdayın toplanması için tüm şartlar oluşturulmuştur. Bu şartların oluşturulması için rayon ve uyezd yöneticisi ile birlikte eğitimcilerin yardımıyla bu işi gerçekleştirmişlerdir. Pişpek'te eğitimci Stolarenko, Prejeval de eğitimci Karakaş, Yarkent'e ise gönüllü yabancıların ve buraya gelen köylülerin yardımıyla buğday toplanmıştır. Verniy rayonu yöneticisinin bildirdiğine göre hemen hemen tüm buğday toplanmıştır. Aynı anda Verniy'de göç idaresinin Sofiyski ve Nadejdin istasyonlarında bulunan Kossak sakinlerine yardım edilmiştir. Çünkü bu istasyonlarda yaşayan Rus Kazaklar'ı, Kırgızların isyanlarını bastırmak için ölüm riskini göze almışlardı. Bu yüzden onların buğdaysız kalma riskleri ortadan kaldırılmıyordu. Burada buğdayın toplanması İvanov'un araçlarıyla gerçekleştirilmiştir. Benim öneride bulunduğum gibi isyandan zarar görenlerin zararları ancak onlara, mülteci statüsü verilmesiyle karşılanabilir. Kredi verirlerse de bu işi gerçekleştirebiliriz. Örneğin Rusisk ve Sibir guberneyalarında bulunan mülteciler için olduğu gibi, burada da uyezd mülteci komitelerin oluşturulmasına ve bunların merkezinin de Verniy'de baş Guberneya Komitesi olmasına karar verilmiştir. Sofiyski ve Nadejdin istasyonlarında bulunan Kossak sakinlerine mülteci statüsü verilince, bu insanlar kışı geçirdikten sonra, onlara ilkbaharda ekim yapmaları için gerekli olan tüm malzemelerin verilmesi gerekmektedir. Bu şekilde kayıplarını telafi edebilirler ancak onlara; zirai makineler, ekim için tohum, işçi ve hayvan için ihtiyaç duydukları şeyler verilecek mi? Buraya gönderilen istatistik grupları, uyezd komisyonlarıyla birlikte bu duruma tam cevap vermeye çalışmalıdırlar. Araç gereçler ve onların verdiği bilgi üzerine hareket etmemiz gerekiyor. Göç idaresi, bu duruma nakdi olarak bölgede kredi vermek şartıyla katkı sağlamalıdır. Ayrıca zirai makinelerin bölgeye gönderilmesi ve ziraat için gerekli araç - gereçler ve her türlü malzemenin teminine dair çalışma yapılmalıdır. Bu ancak göç idaresinin guberneyada, uyezd yöneticileriyle birlikte hareket etmeleriyle mümkün olabilir. Son olarak isyan sırasında şehir abluka altına alındığında Prejeval alt bölge yöneticisi Şebelin'nin Kırgızlar ile savaşırken gösterdiği kahramanlık, şehrin muhafazasında mühendis Simirnov ve teknisyen Golevin'in gayretlerinden özellikle bahsetmek isterim. Bu*

gayretlerinden dolayı Şebelin'e; Svetoy Georgy (Kutsal Georgy) nişanı, Golovin'e ise Astsubay Çavuş rütbesi verilmiştir" (Kopiya. RGİA. F. 396. Op. 7. D. 764. L. 55-69. s. 24-26. 17 Noyabrya 1916. g.)

İsyan sırasında ateşe verilen mahallerin incelenmesi ve zarar görenlerin ifadelerine başvurulmasıyla zarar gören mahaller hakkında araştırmalar yapıldı. Yapılan araştırmaların sonuçları aşağıdaki (zarar ruble olarak hesaplanmış) tabloda yer almaktadır:

Tablo 1. Verniy, Yarkent, Pişpek ve Prejeval Uyezdlerinin Zarar Tablosu (RGVİA. F.400.Op.1.D.4639.L.93. Ne rancee 1917 g.)

Uyezd	Verniy			Yarkent			Pişpek			Prjeval			4 Uyezde		
	Ciftlik sayısı			Ciftlik sayısı			Ciftlik sayısı			Ciftlik sayısı			Ciftlik sayısı		
	Zarar görenler	Ateşe verilenler	Bildirilen zarar miktarı	Zarar görenler	Ateşe verilenler	Bildirilen zarar miktarı	Zarar görenler	Ateşe verilenler	Bildirilen zarar miktarı	Zarar görenler	Ateşe verilenler	Bildirilen zarar miktarı	Zarar görenler	Ateşe verilenler	Bildirilen zarar miktarı
İskâncılar	506	-	182.422	354	210	2.045.526	1660	345	3.316.431	2.728	685	800.70888	5.248	1240	13.552.267
Eski Sakinler	-	-	-	-	-	-	1253	108	3.240.306	2.103	671	9.929.666	3266	979	13.169.971
Kossaklar	1	-	23.400	302	50	1.097.974	138	10	281.448	115	170	89.492	556	60	1.492.314
Diğer halklar	-	-	-	17	4	237.989	46	2	168.039	856	80	2.374.844	919	36	2.780.872
Toplam:	507	-	205.822	673	264	3.381.489	3.097	465	7.006.224	5.712	1.586	20.401.889	9.989	2.315	30.995.424

Yukarıdaki tabloya göre Verniy, Yarkent, Pişpek ve Prejeval uyezdlerindeki kolonizatör, Rus Kossakları ve diğer halklar zarar görmüş, çiftlikleri yakılmıştır. Örneğin Yedisu vilayetinde yakılan çiftliklerinin sayısı 12.304, zararın maliyeti ise 30.995.424 ruble olarak ilgili komisyonlar tarafından hesaplanmıştır. Türkistan'ın diğer dört vilayetinde de büyük zarar olmakla birlikte isyandan en büyük zararı, Yedisu vilayeti görmüştür. Ama Türkistanlıların maddi zararları Rusların zararları gibi tespit ve hesaplanması yapılmamıştır. Çünkü isyan zararları tespit komisyonlarının hiçbir tutanağında bu tür bilgiler yer almamaktadır.

3. Geçici Hükümet Döneminde İsyana Bakış ve Çözüm Önerileri

Rusya’da çarlık sona ermiş, geçici hükümet iş başına gelmişti. Aslında hem Rusya hem de Türkistan Genel Valisi Kuropatkin için en zor ve en uzun yıl 1917 yılıydı. Çarın tahttan feragatiyle Knez Lvov, Devlet Duması Yürütme Komitesi tarafından bakanlar konseyi başkanı olarak seçilmiş, Guckov ise Harbiye Bakanı olmuştu. Çarlık sonrasının ilk dönemlerinde ülkede belirsizlik, düzensizlik, huzursuzluk ve kaotik bir ortam hâkimdi. Türkistan son genel Valisi A. N. Kuropatkin, Çarlığın çöküşü, Geçici Hükümetin başa gelişini, günlüğünde, “6 Mart (1917) Taşkent” başlığı altında şu şekilde kaleme almıştır:

“1 Mart günü, saat 19.00’da, yeni kararlar alınması için gerçekleştirilen bir toplantıda, Taşkent Demiryolu Başkanı mühendis Mazurovsky’den telgraf aldı. Telgrafta; Devlet Duması dağıtılmış, yerine, Rodzianko, Devlet Duma’sı İcra Komitesi’ni kurmuş, (bakanları tutuklayarak) İcra Komitesi’nin idaresini eline almış ve Mühendis Bublikov’a Demiryolları Bakanlığı’ni geçici olarak devralmasını emrettiği yazılıydı. Aynı zamanda posta ve telgraf hizmetleri de yeni hükümetin eline geçti. 4 - 5 Mart tarihlerinde Çar’ın tahttan çekilmesi, Mikhail Aleksandroviç’in (O, Çarın tahtan çekilmesi üzerine yerine geçmesi beklenen namzet kişidir.) kurucu meclis toplanmadığı ve Rusya için yönetim şeklini belirlemediği sürece tahtı kabul etmeyi reddetmesi haberi netleşti. Çar tahtan çekildiğinde Prens Lvov’u, Bakanlar Konseyi başkanı olarak atadı. Bu yasa ile Lvov’un bakanlığı meşrulaştı. Guchkov, Harbiye Bakanı olarak atandı. Çar’ın aldığı karar üzerine, bölgede yeni hükümete tam olarak itaat yönünde bir emir yayımlandı”.

Günlüğünde Kuropatkin, Rusya’daki devrimin Türkistan’a yansımalarını şöyle ifade etmektedir:

“Petrograd’da, İşçi ve Alt Kademelerin Temsilcileri Konseyi tarafından büyük, belki de belirleyici bir güç ele geçirildiği için durum karmaşıktır. Yeni hükümet organındaki bu tehlikeli büyümenin yankıları bize ulaştı. Taşkent’te, organize edilen İşçi Konseyi, kendi aralarında İcra Komitesi seçti. Orduda, her birlikten 100 kişiden 1 kişi olmak üzere Temsilciler Konseyi kuruldu. Henüz özel bir konuşma yapılmadı. Ama özellikle Türkistan’da on milyonluk nüfusun içerisinde yer alan Rusların bu nüfusun üçte birini oluşturduğu Asya’da, terörist eylemlere maruz kalma tehlikeleri olabilirdi. Oradaki yöneticilerle sürekli görüşüyorum, birliklerle konuşuyorum, onlara her türlü ayaklanmalardan uzak durmalarını öneriyorum. Petrograd’daki İşçi Konseyinin yeni hükümetin programından memnun olmaması ve demokrasiye geçiş için talepte bulunması durumu tehlikelidir. Çünkü bu durum, Türkistan’a sığırayıp cephelerde çöküş ve yenilgiye neden olabilir. Yeni hükümetin emri olmadan, Türkistan bölgesindeki eski hükümetin programında bir değişikliğe izin vermeyeceğim.” (Karataş, 2021: 103-104)

Geçici Hükümet başa geldiğinde Türkistan’a yönelik ilk müdahalelerinden biri Genel Vali Kuropatkin’i ev hapsine almak oldu. (Krasny Arhiv, 1927: 61). Kısa süre sonra ev hapsi cezası sonlandırılan Kuropatkin, başkent Petrograd’a döndü. Aslında o, ev hapsinden, Türkistan ise ondan ve onun yaptıklarından kurtulmuştu. 25 Haziran 1916 fermanyla gelen baskı ve dayatmacı politikalar, Çar II. Nikolay’ın tahtan çekilmesiyle eski işlevini kayıp etmeye mahkûmdu. Çünkü Rusya’da yetkiyi eline alan geçici hükümet, Çarlığın bu kötü mirasına ortak olma düşüncesinde değildi. Çarlık rejiminin yok etmeye çalıştığı Türkistanlılara “genel af” çıkarılması geçici hükümetin bu konudaki tutumuna emsal teşkil etmektedir.

Geçici Hükümetin Duma’nın 33. Maddesine dayanarak önce adalet daha sonra harbiye Bakanı Kerenskiy¹⁴ başta olmak üzere 35 Duma Üyesi, Bakanlar Kurulu, İç İşleri Bakanı’na göndermiş olduğu, Türkistan ve bozkır bölgelerinde mecburi işçi alımı neticesinde çıkan ayaklanmaların soruşturulması ve bu soruşturmaların yapılmasına dair meclis kayıtlarında bulunan 17 IV / 5. bölümdeki 227, 228, 229 numaralı

¹⁴ Aleksandr Fedoroviç Kerenskiy (22.04.1881-11.06.1970). Adalet Bakanı (02.03.1917). Askerî ve Deniz Bakanı (05.05.1917). Geçici Hükümet Başkanı (08.07.1917). Başkomutan (30.08.1917). 1917 yılında Geçici Hükümet Dumasının Üyesi, Petrograd Kurul Başkan Yardımcısı, Adalet Bakanı, Askerî ve Denizcilik Bakanı, Geçici Hükümet Bakanı.

dilekçeler, Çarlığın Türkistan'da yürüttüğü siyasetin iflası anlamına gelmekteydi. Söz konusu dilekçelerde özetle şu hususlar yer almaktaydı:

a) “Harbiye Bakanlığı'nın 25 Haziran tarihli fermanının yayımlanmasının, kanunnamenin 71. maddesine uygun olmadığını bilmiyor musunuz?

b) Bu emrin uygulanmasında İç İşleri Bakanı yetkisini aşmıştır. Harbiye Bakanı ise buna göz yummuş, bu durum devlet için büyük bir zarar meydana gelmesine sebep olmuştur. Bunları biliyor musunuz?

c) Bu kanunun uygulandığı sırada alt rütbelilerin cinayet işlediklerini biliyor musunuz? Eğer bunları biliyorsanız bu duruma karşı neler yaptınız? Yetkilerini aşanları ve Rus İmparatorluk kanunlarını uygulamayan kişilere ne yaptınız?” (Kopiya. GARF. F. 1807. Op. 1. D. 296. L. 10-13. 19 Noyabrya 1916 g.).

Aslında bu sorular Çarlık rejiminin Türkistan'da uyguladığı yanlış politikalar ve bu politikaların Türkistan'da neden olduğu adaletsizlikler neticesinde Türkistan isyanına nasıl sebebiyet verildiğini göstermektedir.

Türkistan'da görevli genel vali, Rus memurları, Tarım Bakanlığı temsilcisi, Göç İdaresi memuru, Türkistan Komitesi gibi yetkililer, Türkistan'da asayişin sağlama, Rus ve gayr-ı Rus unsurların birlikte yaşayabilmelerinin temini, Rus devletinin bölgedeki varlığı gibi önemli konuların yoluna sokulması için geçici hükümete acil kodlu çok sayıda yardım taleplerinde buldukları ayrıntılı rapor ve telgraflar göndermişlerdir. (RGVİA. F. 400. Op. 1. D. 4539. L. 46.30. 26 Aprely 1917 g.; Op. RGVİA. F.400.Op.1. D.4639. L.5. Aprely 1917 g.; RGVİA. F.400. Op.1. D.4639. L.59-62. 24 Maya 1917 g.; RGVİA. F.400. Op.1. D.4639. L.89-90. 24 İyunya 1917 g.; RGVİA. F. 1291. Op. 84, D. 57, L. 2-13. 27 İyunya 1917 g.).

İsyanın zararlarının karşılanması Rus devletinin lehine olduğundan, Rusya içinde bulunduğu ekonomik sıkıntılara rağmen zararları tanzim etme yoluna gitmişti.

Semerkant'ta başlayan Türkistan Milli Ayaklanması daha sonra diğer vilayetlere sıçradı. Fakat isyan en şiddetli olarak Yedisu'da yaşandı ve gerek Ruslar ve gerekse Türkistanlıların sahip oldukları tüm varlıkları yanıp kül oldu. Çarlık sonrası idareyi ele alan geçici hükümet, yanan bölgede yeni bir düzen kurmak niyetindeydi. Bölgedeki Rus Devlet'inin varlığı da buna bağlıydı. Bu hayati durum Türkistan'da görevli tüm Rus yetkililer tarafından hazırlanan raporlarda, geçici hükümete hatırlatılmaktaydı. Örneğin Türkistan'da isyan sonrasında huzuru sağlamaya yönelik çalışmaları yapan Türkistan Komitesinin önerilerinin Harbiye Bakanlığı'nda yapılan toplantıda kabul edilmesiyle, konu Bakanlar Kurulunda tartışılmaya sunulması bu varlığın korunmasına yönelik çabanın ürünüydü. Harbiye Bakanlığı yapılan toplantıda Yedisu Vilayetinde 1916 yılındaki isyanda zarar gören Ruslar ve Kırgızlara maddi yardım yapılmasına dair 8 Temmuz 1917 tarihinde alınan kararlar bu endişenin ürünüydü.

Harbiye Bakanlığı'nda yapılan toplantıya; Harbiye Bakanı Yardımcısı Albay Knyez Tumanov¹⁵ başkanlığında, bakanlığın üyeleri, Tarım Bakanlığı Göç İdaresi Müdürü G. F. Çirkin, Devlet hazinesi Müdürü A. İ. Efimoviç, Devlet Denetleyicisi Başmüfettişi N. D. Nikoforovski, Adalet Bakanı ve yardımcısı E.İ. Gausman, İç İşleri Bakanı Toprak İşleri Memuru P. V. Vdzenskiy, Türkistan Komitesi Üyesi Tümgeneral Davletşin¹⁶, Genelkurmay Asya Kısmı Müdürü Albay A. V. Strelbitski katılmışlardı. Toplantının amacına değinen başkan daha sonra toplantının konusunu ve Harbiye Bakanı'nın verdiği bilgileri toplantıdaki üyelere açıklaması için sözü Asya Kısmı Başkanı Albay Strelbitski'ya bırakmış, Strelbitski'de toplantının amacı hakkında şu sözleri sarf etmişti:

¹⁵ G.A. Tumanov (1856-?) - Knyaz, Korgeneral, Harbiye Bakan Yardımcısı.

¹⁶ Abdelaziz Abduloviç Davletşin (20.07.1861 – ?.02.1920). Tümgeneral, Genelkurmay Asya Bölümü komutanı (31.07.1917).

“Bu toplantıda anlaşıldı ki, 25 Haziran 1916 fermanı sonucunda ortaya büyük isyanlar çıktı. Bu da eski hükümetin suçuydu. Bu isyanda Alman ajanlarının eli de vardır. İsyanın en önemli sebebi, eski yerli yöneticilerdir. Daha sonra Kırgızların topraklarının ellerinden alınması göçebeler arasında bir ayaklanmaya neden olmuştur. Bu ayaklanmalar büyüdü ve dört uyezdde isyan şeklini aldı. Bu uyezdlerde çok sayıda Rus yaşamaktaydı. Rusların hazırlıksız olmaları ve burada askerlerinin olmamasından dolayı Kırgızlar, Rusları dövmeye başladılar. Onların evlerini yaktılar, mallarını da yağmaladılar. Taşkent’ten gelen ordular isyancılar ile mücadele ettiler. İsyancılar ilk başta savaştılar sonra Çin’e kaçmaya başladılar. İsyan bastırıldı. Ama isyan sonucunda 10.000 Rus çiftçi zarar gördü. Yaklaşık 3.000 civarında Rus öldü. Çok sayıda Rus esir edildi. Kırgızlar da çok kayıp verdi. Hem Rus orduları tarafından hem de Çinliler tarafından zarar gördüler. Merkezi hükümet isyanı bastırdıktan sonra bu bölge için yeni tedbirler aldı. Alınan bu tedbirlerin en başında, merkezi hükümetin yardım konusudur. İkinci önemli konu, Kırgızların eski topraklarının Ruslara verilmesi ve bu topraklarda beş Kossak stanistası kurulmasıydı. Bu konular görüşüldüğü sırada Rusya’da darbe oldu ve buna izin verilmedi. Başa gelen Geçici hükümet, eski hükümetin bu konuda haksız olduğunu düşünüyordu. Bu yüzden Kırgızlara genel af çıkardı. Daha sonra Türkistan Komitesi’ne bu Kırgızların eski topraklara dönebilmeleri ve Rus ahaliyle de barıştırılmaları için emir verdi. Türkistan Komitesi iki üyesine; Tanışpayev ve Şıkapskiy’ye¹⁷ görev verdi. Görevleri bölgede incelemelerde bulunarak en kısa zamanda çözüm bulmalarıydı. Tanışpayev ve Şıkapskiy yapmış oldukları incelemeler neticesinde bu görevin sonunda Yedisu Vilayetinde Kırgızların toplantısını yaptılar. Toplantıda konuşulan konu ve alınan kararlar şöyledir:

- a) Çin’den gelen Kırgızlara önce toprak verilmesi sonra da maddi yardımda bulunması gerekmektedir.
- b) Toplantıya katılan Türkistan Komitesi üyeleri, Kaşgar rayonundan dönen Kırgızlar için seçilen bölgelerin Ruslardan uzak olması gerektiğini ve bunların Pişpek ve Prejeval uyezdlerine yerleştirilmelerini, Kulca’dan gelenlerin ise geçici olarak Verniy uyezdinin doğusunda, Yarkent uyezdi Larakorinsk ve Beskorogay vadilerinde yerleştirmelerinin daha uygun olacağını ifade etmişlerdi.
- c) Türkistan Komitesi bu kararları hemen uygulamaya başladı ve Geçici hükümete gönderdiği 147 numaralı telgrafta; Kırgızların Çinliler tarafından yağmalandıkları hayvan, yiyecek ve giyeceklerinin kalmadığı bildirilmekteydi. Bu Kırgızların daha önce belirtilen bölgelere yerleştirilebilmeleri için her aileye 100 ruble yardım yapılmasıyla mümkün olur. Tahminen 50.000 aile olduğundan bu yardım için 5.000.000 milyon ruble gerekmektedir. Türkistan komitesine göre bir tek bununla da sorun çözülmüyordu. İsyanda maddi-manevi zarar gören Ruslar, Kırgızlara çok kinli olup bu durumun ortadan kaldırılabilmesi için Rusların gördükleri zararlar da karşılanmalıdır.”

Bu konuda yapılan incelemeler neticesinde varılan istatistiklere göre 4 uyezdde 9.989 çiftlik zarar görmüş olup, biraz abartılı olsa da, toplam zarar meblağı 31.000.000 ruble civarında hesaplanmıştır. Türkistan Komitesi başkanı N. N. Şepkin¹⁸, ilk başta 2.700.000 rublenin gerekli olduğunu belirtmiş, daha sonra bu rakamın 9.000.000 ruble olduğunu açıklamıştır. Bu paranın 1.200.000 rublesini evlerin inşaatı için, 7.500.000 rublesini diğer harcamalar için merkezden istemiştir. Bu bağlamda ortalama olarak zarar gören her çiftçiye 750 ruble verilecektir.

Ayrıca Türkistan Komitesi ilk başta 5 milyon ruble verilmesini ve diğer zararlarının da ne zaman ödeneceğinin açıklanmasını hükümete önermiştir. Çünkü bu açıklama Ruslar arasında sakinleşmeye neden olacağı düşünülmekteydi. Toplantıda Knez Tumanov ve Harbiye Bakanı A.F. Kerenskiy, bu sorunun çözülmesinin büyük politik önemi ve Türkistan’ın Rus devleti için çok önem taşıdığı vurgusunda bulunmuşlardır. Bu yüzden başta Yedisu Vilayeti olmak üzere bölgenin normal hayata dönmesi mühim bir mesele olarak görülmüştür. Buna bağlı olarak eski hükümetin yanlışlarından dolayı çıkan Rus-Kırgız sorunlarının çözülmesi için adımların atılması istenmektedir. Maliye Bakanı ve Devlet Denetleme Başkanı

¹⁷ Orest Aveniroviç Şkapskiy (1865–1918) Geçici Hükümetin Özel Türkistan Komitesi Üyesi (08.03.1917).

¹⁸ Nikolay Nikolayeviç Şepkin (07.05.1854 – 15.09.1919). Geçici Hükümetin Özel Türkistan Komitesi Başkanı (07.04.1917).

da bu konunun çok önemli olduğuna dair adı geçenlerle hemfikirdir. Ama onlar zararların ödenmesinin yanlış olduğunu düşünmektedir. Çünkü devlet hazinesinde bu ödemeyle bir açık oluşacağı, daha sonra diğer Rus bölgelerinde de aynı şeyi talep edileceğinden dolayı ödemeye karşı çıkmışlardı. Onlar, “Devlet tabii ki buradaki sorunu çözmek istiyor; ama Türkistan Komitesinin seçtiği yol yanlıştır. Devlet sadece her şeyini kayıp edenlere yardım etmeli, bunun için de bölgede komiteler kurulmalıdır.” fikirlerini ileri sürmüşlerdi.

Toplantıdaki diğer üyeler Maliye Bakanı'nın düşüncelerinin doğru olduğunu; fakat yine de eski hükümetin yaptığı yanlışları yeni devrim hükümetinin düzeltmesi gerektiği fikirlerinde ısrar etmişlerdir. Tartışmaların yaşandığı toplantının sonucunda, bölgeye iki yönden yardım edilmesi kararı alındı. Buradaki her bir aileye 500 ruble, evi olmayanlara ek olarak 500 ruble verilmesi alınan kararlardan. Böylelikle isyan zamanı evleri yakılan 2.300 çiftlik sahibinin her biri 1.000 ruble alacaktı. Diğer 7.700 çiftlik sahibi ise 500 ruble alacaklardı. Bu da toplam 6.150.000 ruble etmektedir. Bu yardım tabii ki eskisi gibi büyük çiftlik kurmaya yeterli olmayacaktı; lakin Rus hazinesi daha fazla yardım yapacak güçte değildi. Çünkü daha Çin'den dönen Kırgızlara da 5.000.000 ruble verme düşüncesi vardı. Bu yüzden Rus ahaliye yardım amaçlı verilen para yeterli olmazsa, onlara istedikleri zaman borç kredi alabilme hakkı tanınacaktı. Alınacak borç kredinin ne kadar olacağı ise Türkistan Komitesi tarafından belirlenecekti. Ayrıca arar gören çiftliklerin hangi malzemeye ihtiyacı varsa, bu malzemelerin piyasa değerinden hesaplanarak bahsi geçen kredi verilecekti.

Çin'den dönen Kırgızlara verilecek paraya ise toplantıda itiraz edilmedi. Türkistan Komitesinin söylediği gibi para yardımı haricinde bir de, Ruslar ile Kırgızların ilişkisini düzeltmek için bir açıklama yapılacaktı. Bu açıklamada, Ruslar ve Kırgızlara toplam ne kadar maddi yardım yapılacağı bilgisi de yer alacaktı.

Yukarıda tartışmalara neden konular hakkında toplantıda alınan nihai tavsiye kararları şöyledir:

1. Yedisu Vilayetinde isyanda zarar gören Rusların her birine çiftlik başına 500 ruble verilecek.
2. Evleri yakılan Ruslara artı olarak 500 ruble daha olmak üzere toplam 1000 ruble verilecek.
3. Bu birinci ve ikinci maddelerde yer alan masraflar için toplamı 6.150.000 ruble devlet hazinesinden verilecek. Yedisu Vilayetinde yaşayan Ruslara faizsiz kredi hakkını verilmesi (3. madde)
4. Türkistan Komitesi yaptığı araştırma sonucunda bu kredinin miktarını belirleyecektir
5. Çin'den dönen 50.000 Kırgız ailesine, her bir çadır başına 100 ruble olmak üzere toplam 5.000.000 milyon ruble devlet hazinesinden verilecektir.
6. Türkistan Komitesinin bütçesine birinci, ikinci ve altıncı maddenin gerçekleştirilmesi için 11.150.000 ruble aktarılacaktır.
7. Geçici hükümetin bu kararı Yedisu Vilayeti sakinlerine açıklanacak ve onlar barışa davet edilecektir (madde 1-7).

Bu toplantıda alınan kararların yanına yasal dayanak olarak kanun maddeleri ek olarak yerleştirilmiştir.” (RGVIA. F.400. Op.1. D.4639. L.102-106. 8 İyulya 1917 g.).

Toplantıda üyelere isyanın tüm safhalarını içeren bilgiler, yardımın amacı, yapılacak yardımın miktarı ve yasal dayanakları açıklandı. Bu toplantıda alınan kararlar tavsiye niteliğindedir. Daha sonra Türkistan Komitesi'ne devlet hazinesinden Ruslara ve Kırgızlara yardım için 11.150.000 rublenin gönderilmesi hakkında yukarıdaki toplantı kararları, 14 Ağustos 1917 tarih ve 910 numaralı yazıyla Genelkurmay Asya Kısmı Bölümüne gönderildi. Türkistan Komitesi'ne, devlet hazinesinden Ruslara ve Kırgızlara yardım için 11.150.000 rublenin gönderilmesi hususundaki tavsiye kararı, 8 Temmuz 1917'de Genelkurmay Başkanı Tümgeneral Arhangelskiy¹⁹ ve Asya kısmı Komutanı Tümgeneral Davletsin katıldığı bir toplantıda tekrar tartışıldı (otpusk. RGVIA. F.400.Op.1.D.4639.L.121-128. 14 avgusta 1917 g.).

¹⁹ Aleksey Petroviç Arhangelskiy (05.03.1872 – 02.11.1959). Tuğgeneral, Genel Kurmay Vekili (04.05.1917).

Nihayetinde yukarıda zikretmeye çalıştığımız 8 Temmuz 1917’de alınan kararlar, Geçici Hükümetin onayına sunulmuştur. Geçici Hükümet adına, Bakanlar Kurulu yardımcısı M. İ. Tereşenko²⁰ ve Harbiye Bakanı yerine Tümgeneral G. A. Yakuboviç’in²¹ imzalarıyla 7 Eylül 1917’de uzun tartışmalara neden olan kararlar kesin olarak kabul edildi. Alınan bu kararlar, 30 Eylül 1917 kanunnamesinin birinci kısım-madde 1658 ile yasallaştı (RGVIA. F.400. Op.1. D.4639. L.176-176 ob. 30 Sentyabrya 1917 g.)

Geçici Hükümetin onayladığı kararlar:

1. *“Yedisu Vilayetinde yaşayan ve 1916 tarihli isyanda zarar gören Rus ahaliye yardım amacıyla her bir çiftliğe 500 ruble, evleri yananlara da artı 500 ruble verilecek.*

2. *Çin’den gelen Kırgızlara çadır başı 100 ruble verilecek.*

3. *Birinci ve ikinci maddelere binaen para dağıtım görevi Türkistan Komitesine verilecek.*

4. *Yedisu Vilayetindeki Ruslara kredi verilecek.*

5. *Türkistan Komitesi bu kredinin miktarını yaptığı araştırmalar sonucu belirleyecektir.*

Devlet hazinesinden Türkistan Komitesi bütçesine birinci ve ikinci maddedeki durumların gerçekleştirilmesi için 11.150.000 rublenin, bütçe kanunları 18. maddesine göre (8 Mart 1906 kanunu) Türkistan komitesi bütçesine gönderilmesi.” Türkistan Milli Ayaklanması esnasında ki maddi zararları karşılamak suretiyle Rusya, bölgedeki varlık sebebini korumaya yönelik en büyük adımı atmıştır.

²⁰ M.İ. Tereşenko (1880-1956)- Geçici Hükümetin Maliye ve Dış İşleri Bakanı.

²¹ G. A. Yakuboviç, Tümgeneral, Harbiye Bakan Yardımcısı.

Sonuç

Çar II. Nikolay, 25 Haziran 1916'da Rusya vasalı olan bölgelerde, Rus olmayanların orduda cephe gerisi ya da istihkâm mevkiinde vazifelendirme fermanını yayımlandı. 25 Haziran'da yayımlanan bu çağrı, Türkistanlıların yaklaşık bir yıl süren özgürlük ve vatan savunması yapmasına sebep oldu. Çünkü Türkistan Milli Ayaklanması ortaya çıkaran pek çok sebep olmakla beraber, bu sebep daha çok ön plana çıktı. Türkistanlıların çarın kararına itirazı, Rus birlikleri tarafından çok şiddetli bir şekilde karşılık vermesine neden oldu. Bölgede kanlı bir dönem başladı. Hem Ruslar hem de Türkistanlılar mallarını ve canlarını bu isyan sonucu kayıp ettiler. Çarlık Kuropatkin'i bölgeye isyanı bastırması ve Türkistan'da Rus otoritesini yeniden sağlamak amacıyla genel vali olarak atadı. Kuropatkin bölgede, Türkistanlıları yok etme, sindirme, baskı, sürgün, idam, tutuklama, göçe zorlama gibi yöntemlerle görev yaptı. Kuropatkin'in kullandığı yöntem, Türkistan'ı adeta ateş çemberine çevirdi. Bu ateş çemberinde bulunan halklar ve malları adeta küle döndü.

Çarlık, harap olan bölgeyi yeniden ayağa kaldırmak istiyordu. Çünkü Türkistan'da hedefleri için bunu yapması zorunlu idi. Çarlık öncelikle kendi lehine Rus kolonizatörlerin kayıplarını telafi etmek maksadıyla hemen kolları sıvadı. Fakat çarlığın bu maksadını gerçekleştirmesine ömrü yetmedi. Rusya'da devrim olmuş yetki Geçici hükümetin eline geçmişti. Geçici hükümet, miras olarak eski yönetimden devraldığı harabeyi tamire çalıştı. Bu bağlamda bölgenin zarar miktarını tespit için Türkistan Komitesini kurdu. Komitenin çalışmalarına destek amacıyla, vilayet ve uyezde zarar tespit komisyonları da kuruldu. Komisyon ve bölgede görevli bakanlık temsilcilerinin zarar tespit raporlarının hepsi başkent Petrograd'da toplandı. Toplanan raporlar üzerinde ilgili bakanlıklar çalışmalar yaptı. Türkistan Rus ahalisi ve Türkistanlılara yardım konusunda yapılan çalışmalarda çıkan nihai kararlar, onay için Bakanlar Kurulu ve Geçici Hükümete sunuldu. Bölgede zararların karşılanması, Rus devletinin varlığının devamı için elzem olmasından dolayı geçici hükümet yaşanan ekonomik darlığa rağmen kendisine sunulan yardım kararlarını onayladı.

Rusya'da 1917 devrimiyle sadece rejim değişikliği oldu. Ama hiçbir zaman Türkistan ve Türkistanlılar hakkındaki sömürü politikası ve zihniyeti değişmedi. Zira geçici hükümetin yaklaşık 8 aylık icra makamında bulunmasından sonra devrim taraftarlarının yetkiyi tamamen eline almasıyla, Çarlık döneminde bölgeye dair politikaları nerdeyse aynı biçimde devam ettirdi. Hatta bu sömürü zihniyeti Türkistan'da daha sonra vücuda gelen Türk Devletleri üzerinde de 1991'e kadar Ruslar devam ettirmiştir.

Kaynakça

Rus Kanunları

Polnoye Sobraniye Zakonov Rossiyskoy İmperii (PSZRİ) T. 6 (1886) No: 3814. “1886 g. iyunya 12. Polojeniyе obupravlenii Turkestans kogo kraya”.

Sobranie uzakoneniy i rasporyajeniy pravitelstva , №182 ot 6 iyulya 1916.,st. 1526.Opubl. pokopii

Rus Arşiv Belge ve Raporları

Rusya Devlet Askeri Tarih Arşivi (RGVIA):

23 avgusta 1916 g. Kopya. RGVIA.F.165.OP.1.D.1553.

17 Aprelya 1917 g. RGVIA. F. 400. Op. 1. D. 4548.

17 oktyabrya 1916 g. Zaverennaya kopya. GARF. F. 1467. OP. 1. D. 764.

Kopii RGVIA. F. 400. OP. 1. D. 4546. Ç. 1.

22 fevralya 1917 g. Kopya. RGVIA. F.400. op.1. D.4548.

5 noyabrya 1916. Kopya. RGVIA. F. 400.

Ne ranee 1917 g.RGVIA.F.400.Op.1.D.4639.

26 aprelya 1917 g. RGVIA. F. 400. Op. 1. D. 4539.

30 aprelya 1917 g. Otpusk. RGVIA. F.400.Op.1.D.4639.

24 maya 1917 g. RGVIA. F.400. Op.1. D.4639.

24 İyunya 1917 g. RGVIA. F.400.Op.1.D.4639.

8 İyulya 1917 g. RGVIA.F.400. Op.1. D.4639.

14 avgusta 1917 g. Otpusk. RGVIA. F.400. Op.1.D.4639.

Sentyabrya 1917 g. RGVIA. F.400.Op.1.D.4639.

Rusya Devlet Tarih Arşivi (RGIA):

17 noyabrya 1916 g. Kopya. RGIA. F. 396. Op. 7. D. 764.

27 iyunya 1917 g. RGIA. F.1291. Op.84. D.57.

Rusya Federasyonu Devlet Arşivi (GARF):

19 noyabrya 1916 g. Kopya. GARF. F. 1807. Op. 1. D. 296.

Rusya İmparatorluğu Dış Politika Arşivi (AVPRİ):

Sentyabrya 1915 g. AVPRİ. F. Sredne aziatskiystol. Op. 486. D.360. b.

10 Yanvarya 1916 g. AVPRİ. F. Sredne aziatskiystol. Op. 486. D.340 b.

1916 g. AVPRİ. F.Konsulstvo v Kaşgare. Op.630. D.28.

Dergiler Kızıl Arşiv (Красный архив)

Krasny Arhiv, İstoriçeskiy Jurnal, Tom Perviy (Dvatsatıy), pod redaktesiyey: V.V. Adartskogo, V. V. Maksakova, M. N. Pokrovskogo, V. P. Polonskogo, V. M. Fritse, Sentrarhiv 1927.

Araştırma Eserleri

- Bunyakovskiy, A.V. (1870). Sostav Tuzemnogo Narodanaseleniye Sır-Darinskoy Oblasti poplemenam (posvedeniyam).
- Hayit, Baymirza. (1975). Türkistan Rusya ile Çin Arasında. Ankara: Otağ Yayınları.
- Historia Rossii. (2008). centralnaya Aziya v sostave Rossiyykoy imperii, novoye literaturnoye obozreniye, Europeyskiy universitet v Sanint Petersburg.
- Karataş, Ömer. (2021). Türkistan Son Genel Valisi Aleksey Nikolayeviç Kuropatkin'in Günlükleri: Devrim Günlerinde Türkistan (1916-1917). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Kurat, Akdes Nimet. (2014). Rusya Tarihi Başlangıçtan 1917'ye Kadar. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Mayev, N. A. (1872). russkiy turkestan, sbornik izdanıy po povodu politekhneskoy vistavki, vıpusk perviy. geografiya i statistika, topograficeskiy ocer turkestanskogo kraya. orografiya i gidrografiya kraya. podredakciyey moskva v universitet skoytopografii (katkov ve k) na strastnom bulvare.
- Nikolayeviç, Belyavskiy Nikolay. (1885). MaterialıpoTurkestanu. Saint-Petersburg.
- Piyade Binbaşı Nazmi Bey. (1918) Kafkasya ve Türkistan (Kafkasya, Asyâ-yıVustâ ve Türkistan Vilâyetleri Buhâra ve Hîve Hanlıkları Coğrafî, Siyasî, Tarihî ve İstâtistikî Mücmel Malûmât). İstanbul: Matbaa-i Askeriye.
- Sarsambayev, M.A. (2015). kazakhskoye hastvo kak suvernoye gosudarstvo srednevekovoy epokhi. institut zakonadatelstva respuliki kazakhstan. Astana.
- Vyatkin, M. (1941). Oçerki po istorii Kazahskoy SSR: Top perviy s drevneyşih vremen po 1870.giz: Gospolitizdat.

Makaleler

- Şen, Muhammet&Ferdî Çiftçioğlu. Türkistan Genel Valisi Aleksey Nikolayeviç Kuropatkin'in Türkistan İzlenimleri (1916). Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 2018 5(17), 181-209.
- Yazıcı, Serkan&M. Bilal Çelik. Türk Tarihinde Bir Rus General: Aleksey Nikolayeviç Kuropatkin(1848–1925). Sakarya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi, 2008-1, 233-245.

Tezler

- Kerimov, Hatice. (2019). Türkistan Genel Valiliği'nde İdari Sistemin Oluşumu ve Gelişim Süreci (1865-1897). Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Polat, Dilek. (2009). Çarlık Devrinde Türkistan'daki Millî Ayaklanmalar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi. Elazığ.
- Şuşkova, M. Y. (2015). Organizatsiya upravleniye Turkestanom v načale XX veka. Dissertatsiya na soiskaniye uçenoy stepeni kandidata istoriçeskiy nauk. Rossiyskiy gosudarstvennyy gumaniterniy universitet. Moskva.



İslam Öncesi Toplumlarda ve İslam'da Kadının Statüsü *The Status of Women in Pre-Islamic Societies and Islam*

Ramazan Aksoy

Öğretim Görevlisi

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

İlahiyat Fakültesi

raksoy@mehmetakif.edu.tr

ORCID ID: 0000-0003-3717-5085



Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi / Received : 28 Nisan 2021

Kabul Tarihi / Accepted : 15 Haziran 2021

Yayın Tarihi / Published : 20 Haziran 2021

DOI Number : 10.20860/ijos.929270



Kaynak Gösterme / Citation

Aksoy, R. "İslam Öncesi Toplumlarda ve İslam'da Kadının Statüsü". *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (2021): 20-39.



İslam Öncesi Toplumlarda ve İslam'da Kadının Statüsü*

The Status of Women in Pre-Islamic Societies and Islam

Ramazan Aksoy

Öz

Allah Teâlâ yeryüzünde bir halife yaratmayı murat etmiş, bu iradenin tecellisi olarak da insanı yaratmıştır. İnsan erkek ve kadın olmak üzere iki farklı türden teşekkül etmektedir. Hz. Allah farklı türden oluşan İnsan neslinin devamı için evlilik ve nikahı meşru kılmış zınayı da haram kılmıştır. Dolayısıyla insan cemiyet halinde yaşayan varlıklardır. Cemiyetin, varlığını koruyabilmesi için kaçınılmaz olan bazı değerler vardır. Bu değerler yitirildiği takdirde hayatın düzeni yok olur, bozgunculuk ve kötülükler her tarafa yayılır. İnsanın yaratılış gayesi olan kulluk vazifesi unutulur ve kişi ahiret hayatının ebedî saadetinden mahrum olur. Bu değerlerin başında aile kurumu gelmektedir. Çünkü aile, toplumu ve devleti oluşturan en önemli temel yapı taşıdır. Dolayısıyla toplumun, devletin hatta hukuk sistemlerinin varlığı düzenli bir aile kurumunun devam etmesine bağlıdır. Zira aile, toplum ile fertler arasında köprü mesabesinde. Bu yüzden sosyal yapının en küçük ve temel unsuru olan aile kurumu bütün semâvî dinlerde tarih boyu en önemli kurum olmuştur. Aileyi meydana getiren iki aslı unsurdan biri ise kadındır. Fakat kadının toplumdaki statüsü İslam öncesi toplumlarda hep tartışılmalıdır.

Bu çalışmada İslam öncesi Asur, Yunan, Roma ve Câhiliye Dönemi Arap toplumları ile Konfüçyanizm, Yahudilik ve Hristiyanlık dinlerinde kadının statüsü ele alınmıştır. Ayrıca İslam dininin bu medeniyet ve dinlerden farklı olarak kadına atfetmiş olduğu statüye dair değerlendirmelerde bulunulmuştur. İslâm'ın kadına değer vererek ailenin ve toplumun önemli bir unsuru olarak gördüğü, kadının gerçek kimliğine kavuşturulduğu, asırlardır aleyhine cereyan eden menfi uygulamalardan sıyrılarak insani anlamda hakkının teslim edildiği söylenebilir. Çalışmada kadının statüsü İslam öncesi toplumlar ve İslam Hukuku başlığı altında incelenecek olup kadının statüsü hususunda İslam Hukukunun özgünlüğü ispat edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Kadın, Aile, Cahiliye Dönemi, İslam Hukuku

Abstract

Allah has intended to create a caliph on earth, and as a manifestation of this will He created man. Humans are made up of two different species, male and female. Hz. Allah has made marriage and marriage legitimate for the continuation of the human race, which consists of different species, and has forbidden adultery. Therefore, human beings are creatures that live in society. There are certain values that are inevitable for the society to maintain its existence. If these values are lost, the order of life will be destroyed, corruption and evil will spread everywhere. The duty of servitude, which is the purpose of man's creation, is forgotten and the person is deprived of the eternal bliss of the hereafter. At the forefront of these values is the family institution. Because the family is the most important basic building block that makes up the society and the state. Therefore, the existence of the society, the state and even the legal systems depend on the continuation of a regular family institution. Because the family is a bridge between society and individuals. Therefore, the family institution, which is the smallest and basic element of the social structure, has been the most important institution in all divine religions throughout history. One of the two essential elements that make up the family is the woman. However, the status of women in society has always been discussed in pre-Islamic societies.

In this study, the status of women in the pre-Islamic Assyrian, Greek, Roman and Arab societies of the Age of Ignorance and the religions of Confucianism, Judaism and Christianity are discussed. In addition, evaluations have been made about the status that Islam has attributed to women, unlike these civilizations and religions. It can be said that Islam values women and regards them as an important element of the family and society, that women are given their true identity, that their human rights are given up by getting rid of the negative practices that have been against them for centuries. In the study, the status of women will be examined under the title of pre-Islamic societies and Islamic Law, and the originality of Islamic Law will be proved regarding the status of women.

Keywords: Women, Family, Jahiliyya Period, Islamic Law

* Bu çalışma tarafımızdan hazırlanan "İslam Aile Hukukuna Cahiliye Döneminden Geçen Hükümlerin Tespiti ve Tahlili" isimli yüksek lisans tezi verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Extended Summary

The most important element that makes up the society is the family, and one of the main elements that make up the family is the woman. Although man has been created in two ways, woman and man, woman has not taken the place she deserves in society throughout history. In some of the pre-Islamic societies, far from being a rightful woman, she was seen as a man's property like a slave or good. Although it is difficult to identify the beginning of this negative attitude against women, it should be noted that at the beginning of human history, men and women were created with equal rights. Especially in primitive societies, society consists of clans. In clans, the group is everything and individuals do not come to the fore. The members of the clan are jointly responsible for everything. This structure of clans shows that men and women are equal, perhaps this distinction may have emerged after the concept of individual property developed.

After the development of the concept of property, different attitudes about the position of women and men have been revealed in the formations of thought that shape the life style of the society. From this process to the emergence of Islam, different societies have lived in different geographies around the world, and the position of men and women in society has also changed in line with the ideas they have adopted. However, in none of these societies, women could not obtain the value that Islam gave them.

In Confucianism, one of the pre-Islamic communities, women could not go beyond being a commodity that could be bought and sold. In addition, the husband can make decisions about the life of her surviving wife even after his death. Another community, the Assyrians, although they were one of the rare communities that gave some rights to women from pre-Islamic societies, women still could not get rid of being a commodity that could be bought and sold. In this society, women are positioned as the diet of debts that their husbands cannot pay. Again, in the early periods of Greek society, which was one of the pre-Islamic societies, women were deprived of all social rights. This attitude was also reflected in the discourses of the famous philosophers of the Greeks. A woman has to obey the man throughout her life. In the next period, women started to be more involved in social processes due to men's constant warfare and gained rights that were not available in other societies. In this case, the collapse of the Greeks was attributed to these rights given to women. In Roman society, the absolute power of the man, who is the head of the family, is effective on both men and women of the family, and the man who is the head of the family has a say even at the point of whether the newborns are included in the family. While it is possible for a man to get rid of this domination only by taking the place of the deceased family head, this is not possible for women in any way.

In Jewish society, women were considered cursed from creation to the end of the world and were positioned at a parallel point in the society with this acceptance. It has been accepted that women are not even responsible for the orders of the Torah and are only servants who do housework. In Christian societies, the woman continued her cursed position inherited from the Jews, and she again took the responsibility of eating the forbidden fruit alone. Therefore, woman is an entity to be avoided, and marriage has become an institution to be avoided as it means being closer to women. In the society of Jahiliyya period, on which Islam was born, the position of pre-Islamic women is not different from other nations. However, in this period, women in the society living as urban tribes and Bedouin tribes were divided into two as free and non-free, and only free women of urban tribes were able to stay out of this negative position. In this society, a woman can only be included in a family when she gives birth to a child. A daughter is an embarrassment to her father. This embarrassment can be extreme to practices such as the murder of a newborn girl.

With the emergence of Islam, it tried to eliminate and control the excesses that emerged in previous societies. While Jews and Christians do not hold women responsible for religious orders, women and men are created equal in terms of being human in Islam, and this is also reflected in their religious responsibilities. It is clearly stated in the Qur'an that men and women are complementary elements. The responsibility of eating the forbidden fruit, which is imposed on women in other religions, has not been accepted with the principle of the personality of the crime in Islam, and others have not been affected by a crime committed.

Throughout history, women have been subjected to various ill-treatments, from discussions of whether they are human or to be able to be bought and sold, and they have always been in a controversial position. With the advent of Islam, women have been given the same responsibilities as men in the sight of Allah, except for the differences in nature, and they have been given the right to be human. Islam has seen men and women as two parts of a whole and has given them the task of completing each other and covering up their faults.

In this study, the views and behaviors of pre-Islamic belief systems or societies about women, the legal status they give to women, the view of women and the value attributed to women by Islam will be discussed. Thus, it will be emphasized that Islam's view of women is different from that of other societies, and that they have equal rights and responsibilities with men, except for some cases from nature.

Giriş

Toplumunu oluşturan en önemli öge aile, aileyi meydana getiren aslî unsurlardan biri ise kadındır. İnsan, kadın ve erkek olmak üzere iki neviden yaratılmış olmakla beraber kadın tarih boyu toplumda hak ettiği yeri almamıştır. İslâm öncesi toplumların bir kısmında kadın hak sahibi olması şöyle dursun kendisi bir köle veya eşya gibi erkeğin mülkü olarak görülmüştür (Cin, 1974, s. 23). Kadın aleyhine olan bu menfi tutumun başlangıcını tespit etmek zor olmakla beraber insanlık tarihinin başlangıcında kadın ile erkeğin eşit haklara sahip olarak yaratıldığını belirtmek gerekir (Yazır, 1983, s. Hucurat 49/13). Özellikle ilkel toplumlarda toplum klanlardan oluşmaktadır. Klanlarda ise grup her şey olup bireyler ön plana çıkmaz. Klanı oluşturan üyeler her şeyden müşterek olarak sorumlu olurlar. Klanların bu yapısı kadın ve erkeğin eşit olduğunu belki bu ayrımın daha sonra ferdi mülkiyet kavramının geliştikten sonra ortaya çıkmış olabileceğini gösterir (Cin, 1974, s. 23). Bu çalışmada İslâm'dan önceki inanç sistemlerinin veya toplumların kadın hakkındaki görüş ve davranışları, kadına verdikleri hukukî statü ile İslâm'ın kadına bakışı ve kadına atfettiği değer ele alınacaktır. Böylelikle İslâm'ın kadına bakışının diğer toplumlardan farklı olduğu, fitrattan gelen bazı durumlar hariç erkeklerle eşit hak ve sorumluluklara sahip oldukları vurgulanacaktır.

1. İslâm Öncesi Topumlarda Kadın

1.1. Konfüçyanizmde Kadın

Konfüçyanizm (Konfüçyüsçülük): M.Ö. 551 yılında dünyaya gelen ve M.Ö. 479 tarihinde ölen Konfüçyüs (Conucius) tarafından kurulan ve bugün hala Çin ve Japonya'da birçok mensubu bulunan bir dindir. Muhtelif kaynaklardan elde edilen verilere göre Konfüçyanizm hakkında aşağıdaki hükümleri tespit etmek mümkündür. Konfüçyüs'e (Conucius) göre kadın alınıp satılan bir eşyadır. Yine Konfüçyanizm inancına sahip ailelerde kız çocuğu dünyaya geldiği zaman baba onu ucuz bir fiyata satmak için çarşıya götürür. Eğer müşteri bulamazsa kabul eden herhangi bir kimseye ya da yolculara hediye eder (Güç, 2002, s. 26/168).

Bu inanç sistemine göre kocanın vefatından sonra eşinin başka kimseyle evlenmemesini isteme veya kocanın vefatından sonra kadının kendisini yakmasını isteme hakkı vardır. Böyle bir talep karşılaştıkça kadın talebi yerine getirmek zorundadır (Ebu Huceyr, 1997; Sibâî, 1999, s. 24; Veter, 1979, s. 26). Bu akıl dışı kuralların uygulanmasının neticesi olarak bir erkek öldüğü zaman o erkeğin eşi de erkekle beraber diri olarak yakılmaktadır. Bu uygulama 19. asrın sonlarına kadar devam etmiştir. Bir kadın boşanmaya teşebbüs ettiği zaman hâkim tarafından boğularak öldürülmesine hüküm verildiği kaynaklarda yer almaktadır. (Ebu Huceyr, 1997, s. 27; Muhammed Abdulkamsud, 1983, s. 32).

1.2. Asurlularda Kadın

Asurlulular yazılı hukuku bulunan ilk toplumlardandır. Ataerkil yapıda olan Mezopotamya toplumunda, ailenin reisi babadır. Öyle ki aile reisi olan baba karısı ve çocukları üzerinde mutlak otoriteye sahiptir. Babanın ölümünden sonra aile reisliği, evin en büyük erkek çocuğuna geçmektedir. İslâm öncesinde belki de kadınlara birtakım haklar veren nadir milletlerden birisi Asurlulardır. Kuruluşu milattan önce 2000'li yıllara

dayanan Asurlulara göre de veraset, şahitlik, akitleri icra etme gibi bir takım medeni haklarda kadın ile erkeği eşit kabul etmişlerdir. Asurlular kendilerinden önce yıkılan Bâbil kralı olan Hammurabi'nin (m.ö.1750) koymuş olduğu kurallardan mülkiyet haklarını devam ettirmişlerdir. Fakat Asurlularda da kadın bir fert olarak erkeklerin sahip olduğu bütün haklara sahip olmamıştır. Hammurabi kanunlarının 117. Maddesi şu şekildedir; "Eğer herhangi bir kişi borcunu ödeyemezse ve para için kendisini, karısını, oğlunu ya da kızını satarsa veya zorla çalıştırılmalarına izin verirse onları satın alan adamın ya da mal sahibinin evinde üç yıl süresince çalışsınlar ve dördüncü yılda özgür bırakılırlar" (Sümbül, 2014, s. 39). Görüldüğü üzere borçlar hukukunu düzenleyen bu maddeye göre koca için ödeyemediği borcunun karşılığında karısını veya çocuğunu satma hakkı tanımıştır. Asurlularda mutlak bir otoriteyi temsil eden baba, ailenin reisi olarak mülkün, eşyanın, karısının ve çocuklarının sahibi konumundadır. Hammurabi kanunları aile reisi olan babaya istediği zaman boşama hakkını da vermektedir. Koca eğer haksız yere boşamışsa kadın sadece çeyizlerini geri alır. Fakat kadının haksızlığı sebebiyle gerçekleşen boşamalarda kadın müteşâkis, (kavgacı) geçimsiz ve huysuz sayılır ve suya atılarak cezalandırılır (Muhammed Abdulmaksud, 1983, s. 32; Sümbül, 2014, s. 40).

1.3. Yunanlılarda Kadın

Yunanlıların ilk dönemlerinde (M.Ö. 1200-300) kadının durumu diğer milletlerin anlayışından çok farklı değildir. Kadın bütün sosyal haklardan mahrumdur. Kadın çarşı ve pazarlarda döküntü çöplük malı gibi basit bir meta olarak kabul edilir, ucuz bir fiyata satılırdı. Yunanlıların ünlü filozoflarından Sokrat (ö. M.Ö. 399) "Erkekler siyasete kadınlar eve" prensibini koymuştur (Ebu Huceyr, 1997, s. 28; Sibâî, 1999, s. 13). Aristo ise kadını ile kocasının ilişkisini köle ile efendisinin ilişkisi gibi kabul etmiştir (Muhammed Abdulmaksud, 1983, s. 39). Kadın hayatı boyunca erkeklerin sultası altında olup ona itaat etmek mecburiyetindedir. Kendisinin eş seçme hakkı asla yoktur. Aile reisinin kadının rızasını almadan dilediği erkeği koca olarak dayatma hakkı var idi. Boşanma hakkı diğer medeniyetlerde olduğu gibi tamamen erkeklere aittir. Öyle ki kadın evlenene kadar babasının evlendikten sonrada kocasının kölesi gibi hayatını sürdürürdü (Muhammed Abdulmaksud, 1983, s. 38). Yunanlıların ilk dönemlerinde Yunan mütefekkirlerinin büyükleri "Kadınların evlere hapsedilmesi gerekir. Biz kadınlarla sadece erkek çocuk doğursun diye evleniriz." şeklinde düşüncelerini aktarmışlardır (Cevher, t.y., s. 39).

Sparta dönemi M.Ö. 200'lü yıllarda erkeklerin devamlı olarak savaş ve harpler de olmasından dolayı kadınlara ev işlerini idare etmek, çarşıya çıkmak, alışveriş yapmak, mirastan pay almak gibi birtakım haklar verilmiştir. Erkeklerin devamlı savaşmaları neticeleri kadınlar bu dönemde başka hiçbir medeniyette olmayan haklara sahip olmuşlardır (Cevher, t.y., s. 40). Bu durum zamanla kadınların çarşılarında ve toplum yerlerinde erkekler ile rahat bir şekilde karışmalarına imkân vermiş, bunun neticesi fuhuş yayılmış herkes tarafından normal görülmeye başlamıştır. Hatta fahişeler siyasette etkin rol almaya başlamışlardır (Ebu Huceyr, 1997, s. 28). Bu durumu eleştiren Aristo ve Sokrat Sparta devletinin ve medeniyetinin çöküşünü kadınlara verilen bu özgürlük ve hürriyete bağlamışlardır (Ebu Huceyr, 1997, s. 28; Sibâî, 1999, s. 18). Sokrat kadınların durumunu şu sözleriyle özetler: "Kadının varlığı en büyük kriz ve buhranların kaynağıdır. Dünyanın çöküşü kadınlar sebebiyledir. Kadın zehirli bir meyve ağacına benzer bu meyvenin görünüşü güzeldir. Fakat kuşlar o meyveden yedikleri zaman hemen ölürlər" (Ebu Huceyr, 1997, s. 28; Veter, 1979, ss. 347-348).

1.4. Romalılarda Kadın

Romalıların ilk dönemlerinde yalnız erkek hak sahibi idi (Cin, 1974, s. 25). Bir baba, erkek olsun kız olsun dünyaya gelen çocuğu kabul etmek zorunda değil idi. Şöyle ki Romalılarda on iki levha kanunlarına göre baba bir çocuk dünyaya geldiği zaman onu terk etmeye, yaşayıp yaşayamayacağı hususunda karar vermeye tek yetkili kişidir (Tahan, 2012, s. 18). Çocuk babanın ayaklarına yakın bir yere koyulurdu. Baba çocuğu kucağına alırsa kabul etmiş olur ve ailenin bir ferdi olurdu. Eğer kabul etmez ise çocuk umumi yerlere veya heykellerin dikildiği boş alanlara terk edilirdi. Bu çocuk erkek ise bazen birileri alır büyütür, kız çocuklarını ise hiç almazdı. Bu durumda meydana bırakılan bu masum çocuklar kız olsun erkek olsun ya açlıktan ya da aşırı sıcak veya soğuktan ölürdü. Bu durumu kimse yadırgamazdı (el-Mukaddem, 2007, s. II,

47-49; Sibâî, 1999, s. 17). Çocuk yetişkin hale geldiği zamanda onu satmaya, hapse atmaya, dövmeye, zincire vurmaya ve hatta öldürmeye varabilecek genişlikte, tam yetkiye sahiptir. Üstelik kendi çocuğunu meydanlara atan baba aile fertleri arasına yabancılardan dilediğini alma hakkına sahiptir (Erdoğan ve Tahiroğlu, t.y., s. 157).

Aile reisi olan babanın bu sultası, sadece kendi çocuklarına değil, başta eşi olmak üzere gelinleri hatta torunları üzerinde etkili idi. Aile reisi olma vasfını kazanan bir kişi dilediği zaman eşini, çocuğunu, gelinini, torununu satabilir, öldürebilir veya istediği gibi zulmedebilirdi (el-Mukaddem, 2007, s. 49; Sibâî, 1999, s. 18). Erkeklerin aile reisinin sultasından kurtulması aile reisinin ölümü ile mümkün olur, kadınlar için asla mümkün olmazdı. Çünkü aile reisi öldüğü durumda yetki en büyük oğula intikal ederdi. Evlendiği zaman da kocasına intikal ederdi.

Görülüyor ki Romalılarda bu aile reisinin sultası sadece kadınlara yönelik değil aynı zamanda erkekler için de geçerlidir. Fakat erkeklerin sultadan kurtulmaları mümkün olmakla beraber kadınlarınki asla mümkün değildir. Kadınlar hakkındaki yanlış düşünce Romalılar döneminde öyle ilerlemiştir ki kadınların mahiyeti ile ilgili yapılan bir toplantıda kadınları değeri olmayan bir varlık olarak ilan etmişlerdir. Kadınların ahiret hayatı yoktur. Onlar insanlık hayatı için bir yüz karasıdır. Bu yüzden başta et olmak üzere lezzetli kabul edilen yemekleri yemeleri yasaklanmıştır. Romalılara göre kadınların hayattaki tek sorumlulukları erkeklerle hizmet etmektir (Ebu Huceyr, 1997, s. 29).

1.5. Yahudilerde Kadın

Yahudilerin genel olarak kadınlar hakkındaki düşünceleri kadınların yaratıldığı günden kıyamete kadar lanetli olduğu şeklindedir. Sebebi ise Yahudilerin inancına göre Hz. Allah Adem'i (a.s.) yarattıktan sonra "Adamın yalnız kalması iyi değildir" (*Kitabı Mukaddes (Eski Ahit, Yeni Ahit)*, 2016, s. Eski Ahit Tekvin, 2/18). diyerek ona eş yaratmıştır. Tevrat'tan sonra Yahudilerin en muteber kitabı sayılan Talmud'a göre bu eş Havva'dan başkası olup adı Lil'ith'dir. Lit'ith yaratıldıktan sonra kendisini Adem'e eşit gördüğü için onun sözünü dinlemeyip ona isyan etmiştir. Hz. Allah onu dışı bir cine çevirerek Hz. Adem'den ayırmıştır (Şahin, 1993, s. 8/7). Yahudilerin bir kısmının inancına göre cinler Allah tarafından yaratılmış Hz. Adem'in ilk eşi Lil'ith'den dünyaya gelerek nesli devam etmiştir (Şahin, 1993, s. 8/7). Yine Yahudilik inancına göre Hz. Allah daha ikinci olarak değeri ancak bir kaburga kemiği kadar olan Havva'yı yaratmıştır. Bu konuyu Hayrullah Örs şöyle değerlendirmektedir. Talmud'a göre ilk eş olarak yaratıldığı kabul edilen Lil'ith, Asurluların dilinde Lilutu olarak teleffuz edilip fırtına şeytanı anlamında kullanılmaktadır. Fırtınanın ortalığı toz duman ettiği gibi geçimsiz kadınında aile yuvasını alt üst ettiği düşünülürse iki anlam arasında bağ kurmak zor değildir (Örs, 1999, s. 38,307). Hz. Âdem ilk yaratılan eşten itaatsizliği sebebiyle hayır görmemiştir. Hz. Havva'da yasaklanmış meyvenin yenilmesi hususunda Hz. Âdem'i ikna edip kandırması ile cennetten kovulmasına sebep olmuştur. Böylece iki eş tarafından kötülüğe maruz kalmıştır. Bu sebeple kadınlar lanetli kabul edilmiştir (Örs, 1999, s. 38). Ellerindeki tahrif edilmiş Tevrat'ın Vaizler bölümünde "Kadını ölümden daha acı buldum. O kadın ki yüreği tuzak ve ağdır. Ve elleri zincirlerdir. Allah'ın önünde iyi olan adam ondan kaçıp kurtulur. Fakat suç işleyen ona tutulur" (*Kutsal Kitap: Tevrat, Zebur, İncil*, 2009, s. vaiz,7/26-27). şeklinde kadını aşağılayıcı cümleler yer almaktadır. Yine Tevrat'ta Âdem (a.s.)'in şu sözü nakledilir. "Cennette benimle beraber olan kadın yasak olan meyveden verdi ben de yedim" (Ebu Huceyr, 1997, s. 30; *Kutsal Kitap: Tevrat, Zebur, İncil*, 2009, s. Tekvin, 3/6-14; Muhammed Abdulkasım, 1983, s. 40).

Kitabı Mukaddes şirketi tarafından İbrâni, Kildâni, ve Yunan dillerinden tercüme edilen Tevrat'ın Tekvin Bölümünde ilgili kısım "Karının sözünü dinledin ve ondan yemeyeceksin diye emrettiğim ağaçtan yediğin için toprak senin yüzünden lânetli oldu" (*Kutsal Kitap: Tevrat, Zebur, İncil*, 2009, s. Tekvin, 3/17) şekliyle tercüme edilmiştir. Elimizdeki bu tercümeye göre kadınların lanetli olduğu açık bir şekilde yer almamaktadır. Bu durumda şu ihtimaller göz önünde bulundurulmalıdır. Tevrat'ta kadınların lanetli olduğu sarahaten yazılı olmamakla beraber Yahudiler sebep sonuç ilişkisinden dolayı kadınları da lanetli olarak kabul etmişlerdir. Zira toprağın lanetli olmasına Havva'nın yasak olan meyveden yedirmesi sebep olmuştur.

İkinci bir ihtimal ise Tevrat'ın aslı olan İbranicede kadınların lanetli olduğu yazılı olup tercümelere doğru olarak yansıtılmamıştır. Her iki ihtimalde de kadınların lanetli olarak kabul edildiği gerçeği değişmemektedir.

Görülüyor ki Yahudilerin inancına göre yasaklanan meyvenin yenilmesinde bütün kusur Hz. Havva'ya isnat edilmiş, Hz. Âdem'in hiç kusuru yokmuş gibi davranılmıştır. Bu yanlış inancın neticesi olarak kadınların kıyamete kadar lanetli ve suçlu olduğu kabul edilmiştir. Lanetli olan kadınlar dünyada insan muamelesini hak etmemekte, erkeklerin hizmetçisi olarak görülmektedir. Babanın kız çocuğunu dilediği kişiyle evlendirmesi babanın mutlak hakkıdır. Miras hususunda erkek çocuğun olduğu durumlarda kız çocuğu mirastan mahrum olur. Yine onlara göre Tevrat'ın emirleriyle sadece erkekler yükümlüdür (el-İslam Han, 2002, s. 58; Sibâî, 1999, s. 18). Kadınlar ise sadece ev işlerinden sorumludur. Ortodoks Yahudilerinin dua kitabında sabah dualarında yer alan bölümde erkeklerin kadın olarak yaratılmadıkları için yaptıkları şükür duası vardır.(Sibâî, 1999, s. 18) Ayrıca kadınları hayızlı günlerinde necis kabul ederler. O günlerde kadınları kendilerinden uzak tutarlar. Hem kadın hem de dokunduğu her nesne necis olarak görülür. Hayızlı bir kadın kurban etine dokunmuş olsa o et asla temiz olmaz. Bu yüzden yakılıp imha edilmesi vacip olur (Makdisî, "ts.", s. IV, 36; Örs, 1999, s. 128).

Câhiliye Dönemi'nde Medine'de (o zamanki ismiyle Yesrib'de) Yahudilerden Fityun adında bir devlet adamı (bazı rivayetlerde kabile reisi) vardı. Bu adam kötü huylu, zalim bir kişiliğe sahipti. Tebaasından bir genç kız evlendiği zaman zifaf vakti kocasından önce kendisi ile gecelemesini kural haline getirmişti. Yahudilerden olmayan Evs ve Hazreç kabilelerine de aynı meşum fiilini yapmıştır (Ateş, 2014, ss. 257-258; Cezerî, 1987, s. I, 517-518).

Rivayetlere göre Hazreç Kabilesinden Malik bin Aclan Sâlimi'nin kız kardeşi de evlenmişti. Düğün yapıldıktan sonra Fityun'un adamları gelini Fityun'a götürmek için geldiler. Başına gelecekleri iyi bilen Malik'in kız kardeşi Malik'e bu durumu asla kabul etmeyeceğini Fityun'u öldürmesi gerektiğini söyledi. Nihayet kız kardeşi ile iş birliği yapan Malik bin Aclan Fityun isimli bu zalim adamı tuzağa düşürüp öldürdü. Böylece hem Yahudiler hem de Medine'de yaşayan diğer insanlar bu zulümden kurtuldular. Hadisenin devamında Malik bin Aclan Yemen hükümdarından yardım alarak öldürülmüş olan Fityun'un askerlerini de sindirmişlerdir (Ateş, 2014, ss. 257-258; Cezerî, 1987, s. I, 517).

Bu menfur olay Hz. Peygamberin bi'setinden kısa bir zaman önce Yahudilerinde ikamet ettikleri Medine şehrinde meydana gelmiştir. Bu yönüyle Fityun ve adamlarının bu menfur davranışlarının Câhiliye Devri Araplarının adetlerine ilhak edilmesi düşünülebilir. Fakat Fityun'un Yahudi kavmine mensup olması bu ilhaka manidir. Zira Yahudilerde evlilik Yahudi neslini koruma anlayışına göre (Sıpt anlayışı) yapıldığından Yahudilerin başka dine ve ırka mensup kişiler ile evlilik yapmaları düşünülemez. Fityun Yahudi bir devlet adamı veya kabile reisi olduğuna göre kendi kavminden evlenen kızlar ile beraber olmuştur. Nitekim Fityun'u öldürüp bu iğrenç uygulamaya son veren kişi bir kısmı müşrik olan Hazreç kabilesinden bir şahıstır (Cevad Ali, 2001, s. V, 528).

Sonuç olarak Fityun'un bu uygunsuz davranışları aslında Câhiliye Dönemi Araplarına sapkın Yahudi geleneklerinden miras kaldığı görülmektedir. Nitekim Cevad Ali çalışmasında bu geçişken durumu açık bir şekilde izah etmektedir. Ayrıca bu hadise Yahudilerin kendi dinlerini de ne derece tahrif ettiklerini gösteren en önemli örneklerden biridir (Cevad Ali, 2001, s. V, 528).

1.6. Hristiyanlarda Kadın

Hristiyanların kadınlar hakkındaki inançlarına kutsal kitap yön vermiştir. Kutsal kitapta yer aldığına göre erkek kadından değil fakat kadın erkektendir. Çünkü erkek kadın için değil tam aksine kadın erkek için yaratılmıştır (*Kitabı Mukaddes (Eski Ahit, Yeni Ahit)*, 2016, s. Yeni Ahit I. Korntoslular, 11/8-9). Dolayısıyla Hristiyanlığın kadınlara karşı tutumları Yahudilerden daha kötü olmuştur. Yahudi inançlarının büyük bir kısmı Hristiyanlığa da geçmiştir. Yahudilerde olduğu gibi Hristiyanlara göre de kadınlar ilk kadın olan Havva'nın lanetini kıyamete kadar üzerlerinde taşırlar (Muhammed Abdulkmaksud, 1983, s. 43). Ayrıca

Mustafa es-Sibâî Hristiyanların kadınlar ile ilgili menfi düşüncelerini şu şekilde temellendirmiştir. Yunan medeniyetinin zirvede olduğu dönemlerdeki fuhuş ve zinanın çok yaygın olmasını Hristiyan din adamları kadınlara verilen özgürlük ve haklara bağlamışlardır. Bu hal Hristiyanları fena halde ürkütmüştür. Çünkü Hristiyanlarda bu kötü gidişatın sorumlusunun kadınlar olduğuna inanmışlardır (Sibâî, 1999, s. 18). Yaptıkları dini toplantılar da kadınlar hakkında bazı kararlar almışlardır. Bu kararlara göre kadın şeytanca kötülöklere kapı açar, erkeği yasak ağaca götürür, Allah'ın emirlerini çiğner ve erkeğin ahlakını bozar. Kadın günahın anası; fesat ve fitnenin kaynağıdır. Onun mevcut olması utanılacak bir durumdur. Kadın, günahın, ahlaksızlığın, ruhi ve manevi alçaklığın canlı bir heykeli olarak görülür. Bu sebeplerden evlilik kaçınılması gereken bir pisliktir. Allah nezdinde bekarlık evli olmaktan daha kutsaldır. Kadınlar şeytana açılan kapıdır. Güzellikleri erkekleri kandırmak için kullandıkları iblisin silahlarıdır.

Hristiyan Aziz Tertolyan diyor ki: "Kadın, şeytanın insan nefesine giriş kapısıdır. Allah'ın yasalarını iptal eden Allah'ın çehresini bozan iğrenç bir mahluktur" (Ebu Huceyr, 1997, s. 30).

Yine Yüksek Skolastiđin ilk büyük filozofu ve teolog olarak büyük ün kazanmış olan Aziz Bonaventura (M.Ö.1217-1274) yetiştirdiği öğrencilerine şöyle demiştir: "Siz bir kadın gördüğünüz zaman bir insan gördüğünüzü veya yabancı bir oluşum gördüğünüzü zan etmeyin sizin gördüğünüz şeytanın ta kendisidir. Ondan işittiğiniz şeyler yılanların hisirtisidir" (Muhammed Abdulkmaksud, 1983, s. 30).

Milattan sonra 5. yüzyılda Hristiyan din adamları kadının mahiyeti hakkında toplantılar tertip ettiler. Toplantıların konusu şu idi: Kadın kendisinde ruh olmayan sade ceset midir? Yoksa normal insanlar gibi hem ruhu hem de cesedi olan bir varlık mıdır? Bu toplantılar neticesi kadınlar kurtulan ruhtan çıkmışlardır. Yani ruhu olmayan cesetlerdir. Mesih'in annesi (Meryem)'in dışındaki bütün kadınlar cehennemliktir düşüncesinde fikir birliğine varmışlardır.(Muhammed Abdulkmaksud, 1983, s. 30)

Batı dünyasındaki milletler Hristiyanlığa girince Hristiyan din adamlarının kadınlar hakkında ki görüşleri bu milletlere büyük tesir etmiştir. Bu milletlerden Fransızlar Hz. Peygamberin gençlik çağlarında (M.S.586) kadınların insan olup olmadığı hakkında paneller düzenlemişlerdir. Kadının mahiyeti hakkında yapılan bu paneller konferanslar neticesinde kadınların insan oluşunu kabul etmekle beraber sadece erkeklere hizmet için yaratıldığı sonucuna varmışlardır (Muhammed Abdulkmaksud, 1983, s. 19).

1.7. Câhiliye Dönemi'nde Kadın

Cahiliye devrinin kadın algısını anlayabilmek için öncelikle o günün toplum yapısının incelemesi gerekir. Çünkü o zamana ait şartlar ve yaşam biçimleri, toplumdaki algıları ve kabulleri şekillendirmektedir. Fakat cahiliye döneminde yazının çok az bilinip kullanılması, sözlü örf ve âdetin egemenliği, güvenilir kaynakların varlığı noktasında sıkıntı oluşturmaktadır. Bu yüzden yapılacak çalışmalarda birtakım zorluklar görülmektedir. Ancak Arapların ileri seviyede kullandığı şiir ve edebiyat eserleri bizi bazı bilgilere ulaştırmaktadır.

Yaşam şekillerindeki bu ayrılık, pek çok konuya yaklaşım ve uygulama farklılığını ortaya çıkarmaktadır. Araplar arasında kabile birliği esastır. Kabile reislerinin hâkimiyeti otoriteyi oluşturmaktadır. Bazen kabileler arasında farklı uygulamalara rastlamak da mümkündür.

Cahiliye toplumunda, "yerleşik" ve "göçebe" olmak üzere iki türlü hayat tarzı görülmektedir. İster yerleşik ister göçebe olsun kadınların hukuki statüleri Arap olmayan toplumdaki kadınların statüsüne benzemektedir. Genel olarak hürler ve cariye olmak üzere bu dönemi iki kısımda ele almak mümkündür. Ayrıca hür kadınları seçkin ve bedevi olarak kendi içinde ikiye ayırmak mümkündür. Seçkinler soylu ailelere mensup şehirli kadınlardır. Bedeviler ise geçimini hayvancılıkla sağlayan taşralı kadınlardır.

Soylu ailelere mensup olan kadınlarla aynı dönemin diğer kadınları arasında çok keskin farklar söz konusudur. Çünkü soylu kadınlara toplumda hürmet edilir sözleri dinlenirdi. Başta Hz. Peygamberin zevcesi Huveylid'in kızı Hz. Hatice, Utbe'nin kızı Hint, Haris'in kızı Ümmü Haklin olmak üzere kâhin olan kadınlar

son derece itibar gören, konumları itibarı ile yönetici gibi olan kadınlardır. Dolayısı ile kadınlar aleyhine uygulanan Câhiliye Devri adetlerinden hür ve seçkin olan kadınları ayrı tutmak gerekir.

Câhiliye Devri adetlerinin kadınlarla ilgili uygulamaları daha çok cariyeler ile soylu olmayan bedevi ailelere mensup kadınlar için geçerlidir. Fuhuş ve zina her ne kadar hür kadınlar için ayıp görülse de köle ve cariyelerde normal karşılanırdı. Nitekim Ebu Süfyan'ın karısı Hint Müslüman olduğunda kendisine biat şartları sayılırken zina etmeyeceksin denildiğinde; Hiç hür kadın zina eder mi? diye tepki göstermiştir. Hür kadınlarda zina ayıp görülür, fakat cariyelerde ayıplanmazdı (Kurtubî, 2006, s. XII, 322).

Çalışma konusunun ana teması olarak ileride detaylı bir şekilde ele alınacağı üzere cariyelerin sosyal hakları şöyle dursun bedevi kabilelerde hür kadınların bile sosyal hakları yoktu. Hz. Ömer Cahiliye Dönemi kadınları hakkındaki düşüncesini Müslüman olduktan sonra şu sözleri ile ifade etmiştir. “Vallahi Câhiliye Dönemi’nde kadınlar bizim gözümüzde bir hiçti. Ta ki Allah Teâlâ onlar hakkında indirdiğini indirinceye kadar” (Buharî, Tefsir, 328. (H. No: 4913). Bu kabilelerin bir kısmında zina oldukça yaygın idi. Bundan dolayı bazı kimseler yetişkin çağa ulaştıkları zaman kendi babalarının kim olduğunu araştırırdı.

Câhiliye geleneği uyarınca başkalarının nesebinden gösterilmelerine üzülen ve Hz. Peygamber'e babalarının kim olduğunu soran kimselerin mevcut olması, hür kadınlardan da zina edenlerin oldukça fazla olduğunu göstermektedir. Nitekim bunlardan Abdullah b. Huzafe'nin kendi babasının kim olduğunu soruşturduğunu duyan annesi oğluna, “Senin kadar hayırsız bir evlat görülmemiştir. Câhiliye günlerinde yapılagelen şeyleri benim de yapmış olduğum aklına gelmedi mi? Rasûlullah'ın huzurunda bununla benim rezil olabileceğimden hiç endişe etmedin mi?” demiştir (Bozkurt, 1996, s. 13/210; İbn Rıza, 1947, s. VII, 107).

Erkekler de ise durum daha farklıdır. İster seçkin olsun ister ister bedevi olsun fuhuş erkekler için çirkin görülmezdi. Nitekim seçkin ve elit sayılan meşhur şair İmrulkays'ın şiirlerinde açıkça belirttiği üzere erkeklerde zina ayıplanmadığı gibi onlar için iftihar vesilesi sayılmıştır. İmrulkays seksen bir beyitten oluşan muallakasının büyük bir kısmında kendi yaşam tarzını dillendirmiştir. Özellikle on altı ve yirmi dördüncü mısralarında kendisinden ayrılmak isteyen sevgilisine sitem ederken sevgilisinden önce birçok kadınla beraber olduğunu övünerek anlatmaktadır. Konu ile ilgili mısraları şu şekildedir.

فَمِتْلِكَ حُبْلَى قَدْ طَرَفْتُ وَمُرْضِعٍ ... فَأَلْهَيْتُهَا عَنِ ذِي تَمَائِمٍ مُحَوِّلٍ
إِذَا مَا بَكِي مِنْ خَلْفِهَا أَنْصَرَفْتُ لَهُ ... بِشِقْوٍ وَتَحْتِي شِفْهُا لَمْ يُحَوِّلِ
وَبَيْضَةِ خَدْرِ لَا يُرَامُ خِبَاؤُهَا ... تَمَنَّعْتُ مِنْ لَهْوِهَا بِهَا غَيْرِ مُعْجَلِ
تَجَاوَزْتُ أَرْضًا إِلَيْهَا وَمَعْتَرًا ... عَلَيَّ جِرَاصًا لَوْ يُسْرَوْنَ مَقْتَلِي

“*Senin gibi nice gebe ve emzikli kadınların kapısını çalmış ve onları henüz bir yaşına basmış nazarlıklı yavrularından alıkoyarak eğlendirmişimdir. O emzikli kadın çocuğu arkasında ağladıkça vücudunun bir yarısı benim altımda dönmemiş iken diğer yarısı ile onu emziriyordu. Yine çadırına girilmesi umulmayan nice gün yüzü görmemiş kadından hiç telaşlanmadan faydalanıp gönlümü eğlendirmişimdir. O kadınların yanlarına ulaşmak için nice muhafızları ve şayet pusuya düşürebilseler beni öldürmeye azmetmiş nice toplulukları aşmışım*” (Zevzenî, 1993, s. 22).

Kadın çoğu defa erkekleri kandırıp yoldan çıkararak potansiyel saptırıcı güç olarak görülürdü. Herhangi bir konuda kadının görüşüne başvurmak ahmaklık sayılırdı. Erkeklerin hataya düşüldüğü anlaşılırsa görüşün isabetsiz olduğunu vurgulamak için re'y kadına nispet edilir ve (هذا رأى النساء) “Bu kadınların görüşüdür” denilirdi (Cevad Ali, 2001, s. 209).

Bu anlayış Araplar arasında öyle yaygın hale gelmişti ki herhangi bir konu hakkında doğrunun ne olduğu araştırılacağı zaman (شاوروهن وخالفوهن) “Kadınlar ile istişare edin fakat onların söylediğine muhalefet edin” anlamında darbı-ı mesel meşhur olmuştur (Cevad Ali, 2001, s. 209). Çünkü Câhiliye Devri anlayışına göre kadınlar akıllarıyla değil sadece duygularıyla hareket eden varlık olarak kabul edilirdi.

Bu dönemde erkekler ailenin yöneticisi ve sorumlusu durumunda olup kadınlar ise erkeklerin gözetimi altında hayatlarını geçirmek mecburiyetinde idiler. Erkekler Câhiliye Devri yerleşik âdetlerine göre evin doğal yöneticisi ve lideri konumunda idiler. Bu yüzden kocalara efendi anlamına gelen ba'1 (بعل) ismi verilmiştir. Bu efendilik vasfı her türlü hakkı erkeğe vermiştir. Bu hakka dayanarak erkek hanımından, çocuklarının eğitiminden, ailenin geçiminden, özetle aile ile ilgili her şeyden sorumlu tek kişidir (Cevad Ali, 2001, s. 209).

Câhiliye Çağı'nda evlilik akdi olan nikah, dini bir mahiyet taşımazdı. Bu sebeple kadın ancak çocuk doğurduktan sonra aileye katılabilirdi. Kadın özellikle erkek çocuk doğurmadan ölürse, koca taziye edilmezdi. Çocuksuz kadın birini öldürüp diyet vermek zorunda kalırsa kocası tarafından değil mensup olduğu ailesi tarafından ödenirdi. Fakat bu durum çocuğun doğumundan sonra değişirdi. Bu anlayış kadınların konumu açısından hiç de iç açıcı bir durum arz etmemektedir. Kadın erkeklerin emrine itaat etmek zorundadır.

Babanın aile üzerindeki bu sınırsız yetkisi dünyaya gelen çocuklar üzerinde de onu doğuran anneye hiçbir hak tanımamıştır. Çocukların nesepleri babalara aittir. Bu yüzden yeni doğan bir çocuğun yaşayıp yaşamamasına mevlûdün leh (kendisi için çocuk dünyaya getirilen) olan babalar karar verir. Verdiği karar çocuğun öldürülmesi yönünde ise doğuran annenin hatta yaşadığı toplumun hiçbir söz hakkı yoktur. Suçlu görülmeyip katil sayılmaz (Cevad Ali, 2001, s. IX, 527). Bu durum insaf ve merhamet sahibi olanlar hariç kimse tarafından da yadırganmaz. Böyle bir anlayış başta mirastan pay verilmemek üzere evlenme ve boşanma gibi kadının hayatını ilgilendiren alanlarda kadının tercih hakkının asla olmadığını gösterir. Erkek istediği kadar kadınla evlenebilir, dilediği zaman da boşayabilir.

Romalılar ve Konfüçyüzm'de olduğu gibi Câhiliye Dönemi Araplarda da kız çocuğu uğursuzluk sayılır. Aile için yüz kızartıcı âr vesilesi kabul edilir. Kız çocuklarını öldürdükleri zaman da bu ârdan, uğursuzluktan kurtulduklarına inanırlardı. Nitekim (وَإِذَا الْمَوْءُودَةُ سُئِلَتْ بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ) "Toprağa gömülen o kız çocukları hangi günah sebebi ile öldürüldü diye soruldukları zaman" (Tekvir, 81/8-9) ayeti kerimesi Câhiliye Dönemi'nin bu ahlak dışı uygulamasından haber vermektedir.

Ayette geçen "Mev'ûde" küçük yaşta diri olarak toprağa gömülüp öldürülen kız çocuğu demektir. İlgili ayetin tefsirinde Elmalılı Muhammed Hamdi Yazır'ın beyanına göre bu çirkin âdet Câhiliye Devri Arap kabilelerinin bir kısmında yaygındı. Bu çirkin geleneğin sebebi kimilerine göre kızlar yüzünden hanelerine uğursuzluk ve ar gelme korkusu, kimilerine göre de fakirlik ve maişet korkusudur. Huzâa, Kinâne kabileleri gibi diğer bir kısmında ise melekler Allah'ın kızları olduğuna inandıklarından dolayı kızlarını meleklerle ilhak etmek ve kurban etmek gibi bir çeşit ibadet niyeti yatmaktadır (Cevad Ali, 2001, s. IX, 89; el-Mukaddem, 2007, s. 70; Yazır, 1979, s. VIII, 5603).

Bulûğu'l-İrab gibi bazı kaynaklarda kız çocuklarının diri diri toprağa gömülmesi adetin Benî Rabî'kabilesinden yayıldığı nakledilmektedir. Şöyle ki Benî Rabî'kabilesi reisinin kızı bir savaş sonucunda düşmanlara esir olmuştu. Savaşan kabileler arasında barış sağlandıktan sonra kabile reisi kızını istemiş fakat kızı dönmek istememişti. Bu hadiseye kızan kabile reisi böyle bir kötü uygulamayı âdet haline getirmiş ve bazı Arap kabilelerine de yayılmıştır (Alûsî ve Muhammed Behcet el-Eserî, "ts.", s. III, 43; Cevad Ali, 2001, s. 90).

Kur'ân-ı Kerim kadınlara karşı özellikle de yeni doğan kız çocuklarına karşı erkeklerin acımasız ruh halini şöyle ifade eder. "Onlardan birine bir kız çocuğu müjdelendiğinde öfkesinden yüzü simsiyah kesilir. Verilen müjdenin kötülüğünden dolayı halktan gizlenir. Böyle bir alçaltıcı duruma rağmen onu yanında mı tutsun yoksa toprağa mı gömsün! Görün işte onlar ne kötü yargıda bulunuyorlar" (Nahl, 16/58-59).

Ayeti kerime ve Câhiliye Dönemi ilgili kaynaklar incelendiğinde kız çocuklarını öldüren kimselerin bir kısmının vicdanları kabul etmemesine rağmen toplum baskısı yüzünden bu cinayeti işlemek zorunda oldukları görülmektedir (Cevad Ali, 2001, s. VIII, 209; el-Mukaddem, 2007, s. II, 70; Yazır, 1979, s. VIII, 5603).

Câhiliye Devri Araplarının kız çocuklarını öldürürken değişik metotlar kullandıkları nakledilmektedir. Çukur kazıp gömmek, yüksek bir dağın zirvesinden uçuruma atmak, boğmak ve kesmek sureti ile öldürmek bunların bir kısmıdır (Râzî, 1981, s. XX, 57).

Kadınların fuhuş aracı görülmesi, kız çocuklarının ileride fahişe olacağı fikrini doğurmuş kız çocukların daha küçükken öldürülmesi bu yüzden meşru görülmüştür. Kadınlar aleyhine uygulanan bu menfur davranışlar zamanla Araplarda şu anlayışın ve ata sözünün yerleşmesine sebep olmuştur. (دفن البنات من المكرمات) “Kız çocuklarını toprağa gömmek iyiliktedir” (et-Tunûsî, 1984, s. XV, 88).

İlgili ayetin tefsirlerinde Kays bin Asım Temimi'nin Câhiliye Dönemi'nde sekiz diğer bir rivayette on iki veya on üç kız çocuğunu öldürdüğünü bu ağır vebalden kurtulması için ne yapması gerektiğini sorduğu, Hz. Peygamberin “Her birinden dolayı bir köle azat et” buyurduğu, Kays bin Asım'ın Ya Rasulellah benim develerim var deve versem olmaz mı? demesi üzerine “Her birinden dolayı bir deve kurban kes” buyurduğu nakil edilmektedir (İbn Kesir, “ts.”, s. IV, 413). Netice olarak hukuk bakımından cahiliye döneminde Arap kabilelerinin bir kısmında kadın şahıs değil eşya olarak tanınmıştır. Alınıp satılması diri diri toprağa gömülmesi mülkiyet hakkının bulunmaması gibi uygulamalar hukuki olarak biçilen statünün hayata yansımalarıdır (Ansay, 1954, s. 76).

Bununla birlikte kadınların fuhuşta kullanılmaları ve kız çocuklarının öldürülmeleriyle sonuçlanan bu cinayetler Câhiliye Dönemi'nde ki kabilelerin tamamında yaygın değildir. Öyle ki konu üzerinde çalışma yapan Halil Cin'in bazı kaynaklardan aktardığına göre Câhiliye Dönemi'nde kadının hukuki durumunun İslâm'daki durumundan daha iyi olduğunu, İslamiyet'in kadını bazı haklardan mahrum bıraktığını ve aleyhine olan davranışların istisnâî olduğunu iddia eden tarihçiler bulunmaktadır. (Cin, 1974, s. 32) Nitekim başta Kureyş kabilesi olmak üzere bu uygulamaların çok kötü bir cinayet ve suç olduğunu kabul edenler de vardır. Hatta Temim kabilesinden meşhur şair Ferezdak'ın dedesi Sa'sa'a bin Naciye beni Temim kabilesinden dünyaya gelen kız çocuklarını, gebe olan iki dişi ve bir erkek deveyi fidiye olarak vererek kurtarırdı. İslâm ile müşerref olduktan sonra Hz. Peygambere Ya Rasulellah ben Câhiliye Devri'nde bazı güzel ameller işledim. Üç yüz atmış kız çocuğunun hayatını iki dişi ve bir de erkek deve vererek kurtardım. Bunlardan bana bir ecir var mıdır? diye sormuş, Hazreti Peygamber de “O, yaptıklarının ecri vardır. Çünkü Allah Teala sana o yaptığın iyilikler sebebi ile İslâm nimetini vermiştir” (Hâkim en-Nisâbü'rî, 1990, s. III, 707) buyurmuşlardır.

Nitekim Şair Ferezdak daha sonra dedesinin yaptıkları ile iftihar edip şiirlerinde bunu dile getirmiştir.

وجدي الذي منع الوائدات فأحيا الوئيد فلم تواد

“Dedem Hakkı için söylüyorum ki o, çocuklarını gömen kişileri gömmekten men etti de bu suretle gömülecek olan çocukları ihya etti.” (Cevad Ali, 2001, s. IX, 98; Yazır, 1979, s. VIII, 5604).

Bazı müfessir ve tarihçilerin naklettiğine göre Câhiliye döneminde kız çocuğu dünyaya gelen Ebû Hamza adında bir kişi utanılacak bir duruma düştüğü düşüncesine kapılarak insanların arasına karışmamış, diğer taraftan günahsız bir çocuğu öldürmeyi de vicdanına sığdıramamıştır. Kararsız bir vaziyette evinin etrafında dolaşırken içeriden hanımının şu şiirini işitmiştir.

“Hamza'nın babası, oğlan çocuğu doğurmadığım için kızgın bir şekilde evimizin civarındaki sokaklarda dolaşmaktadır. Allah'a yemin olsun ki bu bizim (Kadınların) elimizde olan bir durum değildir. Biz kadınlar bize ne verilirse onu alırız bizler bir tarla eşlerimiz ise çiftçi gibidir. Kocalarımız bize neyi ektiler ise onu bitiririz”(Abdullah ve el-Hafâcî, “ts.”, s. 170; Cevad Ali, 2001, s. IX, 94; el-Mukaddem, 2007, s. II, 70; Râzî, 1981, s. XX, 57; Zemahşerî, 1407, s. IV, 243). Bu beyitleri hanımından dinleyen Ebu Hamza beyitlerin etkisinde kalmış hem evine dönmüş hem de çocuğuna karşı kötü düşüncesinden vaz geçmiştir. Bu gibi hadiselerin o dönemde yaşanmış olması cahiliye dönemi uygulamalarının bütün kabileler için geçerli olmadığını ifade etmesi açısından önem arz etmektedir.

Yabancı kadınlarla münasebetlerde mahremiyete dikkat eden seçkin insanlar da vardı. Câhiliye dönemi şairlerinden Mualllekât-ı Seb'a sahibi Şair Antera b. Şeddad konu ile alakalı bir beytinde şöyle demektedir.

وَأَغْضُ طَرْفِي مَا بَدَتْ لِي جَارَتِي ... حَتَّى يُوَارِي جَارَتِي مَأْوَاهَا

“Komşu kadınlar bana görüldüğü zaman onlar evlerine girinceye kadar gözlerimi kapatırım” (Kurtubî, 2006, s. XII, 322; Nüveyrî, 2004, s. XVI, 260).

Yine Mekke'nin fethinden sonra Müslüman olan Ebu Süfyan'ın karısı Hint biat ederken kendisine Mümtehine(Mümtehine, 60/12) suresinde zikredilen kadınlarla ilgili biat şartları sayılırken zina etmeyeceksin denildiğinde “Ya Rasulellah hiç hür kadın zina eder mi? diyerek tepkisini ortaya koymuş ve zinayı ne kadar çirkin bulduğunu ifade etmiştir (Taberî, 2001, s. XX, 342).

Câhiliye dönemine ait bilgilere kaynaklık etme özelliğine sahip olan şiirlerde kadınların şanını yücelten, Arapların gönlünde eşsiz bir konuma yerleştiren ve onları ilham kaynağı olarak gören uğruna savaşlar yapan toplulukların varlığına işaret edilmektedir. Şairlerin bir kısmı kadının şeref ve haysiyetini, onu korumayı ve aşkı işleyen şiirler kaleme almışlardır. Nitekim Muallekatı seb'a şairlerinden İmrulkays meşhur şiirinde kadını şöyle işlemiştir.

قفا نيك من ذكرى حبيب ومنزل بسقط اللوى بين الدخول فحول
أفطم مهلا بعض هذا التدلل وان كنت قد أزمعت هجري فأجملي
أغرك مني أن حبك قاتلني وأنك مهما تأمري القلب يفعل

Durun! Sevginin ve onun ed-Duhul ve Havmel arasındaki Sıktu 'l-Liva 'da bulunan yurdunun hatırasına ağlayalım. Ey Fatıma! Bırak bu nazlanmayı. Beni terk etmeyi kafana koyduysan bunu güzellikle yap. Senin aşkına ölmem ve ne emredersen yüreğimin onu yerine getirmesi seni böyle şımarttı öyle değil mi? (Muhammed Abdulkasım, 1983, s. 52).

Meşhur Arap şair ve kahramanlarından olmanın yanında amcası Mâlik'in kızı Able'ye olan büyük aşkı ile de meşhur olan Antere b. Şeddâd âşık olduğu amcasının kızı hakkındaki duygularını muallakasında dile getirmiştir.

رمت الفؤاد مليحة عذراء بسهام لحظ ما لهن دواء
ولقد ذكرك والرماح نواهل مني وبيض الهند تقطر من دمي
فوددت تقبيل السيوف لأنها لمعت كبارق ثغرك المتبسم
يا عبل لا أخشى الحمام وانما أخشى على عينيك وقت بكائك

Hoş bir bakire kalbime devası olmayan bakış oklarını attı. Mızraklar bedenime batıp etimi parçalarken ve Hindistan yapımı kılıçlardan kanım damlarken seni hatırladım. O kılıçlar sen gülümserken dudaklarının parıltısı gibi parıldadığı için o kılıçları öpmeyi diledim. Ey Able! Ölümünden endişe etmiyorum. Ben ancak sen ağladığın zaman gözlerinden yaş geldiği zaman endişe duyarım (Muhammed Abdulkasım, 1983, s. 52).

Cahiliye dönemine ait şiirlerinin yanı sıra fıcar savaşları ve kırk yıl süren Besûs savaşı gibi bazı savaşların nedenleri arasında kadınlara yapılan sarkıntılık olduğunu kaynaklar nakledilmektedir (Cevad Ali, 2001, s. VIII, 201). Bu durum Arapların kadınların iffet ve namuslarına düşkün olduklarını göstermesi açısından önemlidir (Muhammed Abdulkasım, 1983, s. 52). Ayrıca Cahiliye döneminde boşama hakkının bazı durumlarda kadınlara ait olması, İlah gördükleri putlara kadınların isimlerini vermeleri onlara verilen değer başka bir ifadesidir. Nitekim Nisa suresi 117. ayet ile bu duruma işaret edilmiştir. “Onlar Allah'ı bırakıp bir takım dışı putlardan medet umuyorlar (Onlar bu halleriyle) başkasından değil isyankâr şeytandan dilekte bulunuyorlar” (Nisa, 4/117). Şu hal de cahiliye dönemi adetlerinin bütün kabileler geçerli olmadığı aşikardır.

Netice olarak Cevad Ali'nin de ifade ettiği gibi Arap kabilelerinin bir kısmında yaygın olan kadınlar hakkındaki Câhiliye âdetleri sadece Câhiliye devrinde yaşayan Araplara mahsus bir durum da değildir. Tam aksine o asırda var olan bütün medeniyet ve hukuk sistemlerinde var olan bir durumdur. Hatta bu adetlerin Araplara ticaret ve komşuluk ilişkileri neticesi diğer medeniyetlerden geçtiği bile söylenebilir (Cevad Ali, 2001, s. V, 527).

Cevad Ali bu durumu şöyle açıklamaktadır. Çocukların ve kadınların öldürülmesi diğer medeniyetler ve dinlerdeki uygulamanın dezenformasyona uğramış olarak Araplara geçmiş olması ihtimali uzak değildir. Çünkü eski dinlerde toplumun selameti için inandıkları ilahlarına kurban takdim etme geleneği vardır. İnanırları ilahlarını memnun etme dinlerinin en başta gelen prensiplerindedir. Bu durumu İbrahim (a.s.)'in oğlu İsmail'i (a.s.) kurban etmek niyeti ile teşebbüslerde bulunması ile ilişkilendirmek mümkündür. Nitekim Kinane ve Huzaa kabilesinin benzer nedenlerle kız çocuklarını öldürdüğü yukarıda zikredilmişti (Cevad Ali, 2001, s. V, 528).

Özetle Mısırlıların, Yunanlıların, Romalıların ve daha birçok milletlerde bulunan bu cinayetlerin temelinde inandıkları ilahlara yaklaşmak veya onların rızasını elde etmek için kurban verme inancı neden olarak sayılmıştır. Bu kültürler Arap Yarımadasına uzun yıllar içerisinde meydana gelen savaşlar, göçler ve ticaret gibi etkenler sebebi ile girmiş olabilir. Zamanla maişet endişesi namus koruma gerekçesi gibi faktörlerin de etkisi ile nedenleri farklı olmakla beraber kabilelerin bir kısmında yaygın hale gelmiştir (Cevad Ali, 2001, s. IX, 98).

2. İslâm'da Kadın

İslâm, Arapların kadınla ilgili tüm olumsuz düşünce ve davranışlarını, yanlış ve aşırılıklarını yasaklamış, kontrol altına almaya çalışmıştır. İnsan olma noktasında kadınla erkeği bir tutmuş, tüm mükellefiyetler ve mükâfatlar açısından eşit saymıştır. Kadını sosyal hayattan çıkarmaya çalışmamış sadece kadın-erkek ilişkilerinin ölçülerini, ilke ve sınırlarını belirlemiştir (Ansay, 1954, s. 76). Vahiy Hz. Muhammed'in peygamber oluşuyla başlamış O'nun vefatıyla vahiy son bulmuştur. Yirmi üç yıllık bu süreçte Hz. Peygamber hayatta olduğu için Müslümanlar problemlerini ona danışarak çözüme kavuşturuyorlardı. Şöyle ki bazen yaşanan problemler üzere ayet iniyor, bazen Hz. Peygamber kendi içtihadıyla karar veriyor, bazen de sahabeyle istişare edilerek problemlere çözüm aranıyordu (Koçak, 2017, 22). Bu sebeple Hz. Peygamberin vefatından sonra Müslümanların elinde İslâm'ın iki ana kaynağı olan Kuran ve Sünnet problemlerin çözümlerinde başvurulan kaynaklardan olmuştur. Durum böyle olunca iki kaynak merkezli olarak konunun ele alınması yerinde olacaktır.

2.1. Kur'an'da Kadın

Kuran'da toplumun çekirdeği olan ailenin önemli ögesi kadınlara ait hükümlerin büyük bir kısmı "Kadınlar" anlamına gelen Nisa suresi ile bildirilmiştir. Bu durum İslâm'ın kadınlara yönelik tutumunu göstermesi açısından önemlidir. İslam dini erkek ve kadına fitratlarının gereği olarak bazı farklı sorumluluklar yüklemiş olsa da insanlık, ibadetler, ile sevap ve günah noktalarında adaleti tesis ederek, iki cins arasında değer ve sorumluluk bakımından bir fark olmadığını ortaya koyar. Yahudiler ve Hristiyanlar kadınları şeriatın emirleriyle muhatap tutmazken İslâm dini namaz, oruç, zekât ve hac gibi ibadetlerin tamamında kadın erkek ayrımı yapmadan herkese farz kılmıştır.

Kur'an'a göre kadın ile erkek birbirlerini tamamlayan iki temel unsurdur. Kur'an onları birbirlerinin kusurlarını örten elbise (Bakara, 2/187) olarak niteleyip eşdeğer kabul etmiştir. Muhtelif ayetlerde ister erkek ister kadın olsun iyi veya kötü herkesin yaptıklarının karşılığını göreceği ifade edilmiştir. "Erkek olsun kadın olsun kim inanmış bir insan olarak sâlih amel işlerse kesinlikle ona güzel bir hayat yaşatacağız. Böylelerinin ecirlerini de muhakkak surette yapmış olduklarının daha güzeli ile vereceğiz" (Nahl, 16/97).

İnsanın erkek ve kadın olmak üzere iki cins olarak yaratıldığı, üstünlük vasfının cinsiyet ayrımı olmaksızın Allah'tan daha çok sakınmakla elde edileceği ifade edilmektedir. "Ey İnsanlar! Şüphesiz sizi bir

erkek ve dışıden yarattık tanışasınız diye de sizi kavim ve kabilelere ayırdık. Allah katında sizin en değerli olanınız en fazla sakınanınızdır. Şüphesiz Allah her şeyi hakkıyla belendir. Her şeyden de haberdardır.” (Hucurat, 49/12).

“Ey! insanlar sizi tek bir nefisten yaratan ve ondan da eşini yaratan, ikisinden birçok erkek ve kadın üretip yayan rabbinizden sakının. Adını anarak birbirinizden dilek ve istekte bulunduğunuz Allah’a saygısızlıktan ve akrabalık haklarına riayetsizlikten de sakının. Şüphesiz Allah sizin üzerinizde gözetleyicidir.” (Nisa, 4/1).

Bilindiği İslâm öncesi medeniyetlerin bir kısmı kadını insan olarak görmemiş bir kısmı da erkeklere hizmet için yaratıldığı inancına sahip olmuşlardır. İslâm kadını insan olarak tanıyıp mükellefiyet noktasında erkekle eşit tutmuştur. Evliliklerde ise yükledikleri sorumluluklarla mütenasip bir şekilde taraflara hakları verilmiştir. “Kadınların makul ve meşru ölçülerde görevlerine denk hakları vardır. Erkeklerin ise onların üzerinde bir dereceleri mevcuttur. Allah izzet ve hikmet sahibidir” (Bakara, 2/230). Kadınların da ödevlerine denk haklarının bulunduğunu bildiren ayet devrin şartları dikkate alındığında devrim niteliğinde insan hakkı ve kadın hakları vesikası niteliğindedir. Ayette ifade edilen erkeklerin bir derecelik fazlalık hakkı fiziki gücünün fazla oluşuna bağlı olarak sorumluluğunun da fazla olmasından ibarettir. İslâm hukuku sorumluluğun fazla oluşundan dolayı kadın-erkek dengesinde erkeklerin bir derece fazla hakka sahip olmasını eşitsizlik saymamaktadır.

Yahudiler, Hristiyanlar ve Câhiliye Araplarının tanımadığı mülkiyet hakkını kadınlara vermiştir (Alûsi ve Muhammed Behcet el-Eserî, “ts.”, s. III, 43; Cevad Ali, 2001, s. IX, 90). Kadın velisinden ve kocasından bağımsız olarak mülk edinme ve edindiği mülkünde istediği gibi tasarruf hakkına sahip olmuştur. “Allah’ın sizi birbirinizden üstün kıldığı şeyleri iç çekerek arzu etmeyin. Erkeklerin de kazandıklarından nasipleri var, kadınların da kazandıklarından nasipleri var. Allah’ın lütfundan isteyin; şüphesiz Allah her şeyi bilmektedir” (Nisa, 4/32).

Mirasla ilgili meselelerde ölen kişiye yakınlığı ve uzaklığına bağlı olarak değişkenlik göstermekle beraber haksızlık olmayacak şekilde kadınlara da mirastan pay vermiştir. Bu mirastan pay alma hakkı eski Mısırlılar ve Asurlular hariç İslâm öncesi hukuk sistemlerinin hiçbirinde bulunmamaktadır. “Ana-babanın ve yakınların bıraktıklarından erkeklere pay vardır; yine ana-babanın ve akrabasının bıraktıklarından kadınlara da pay vardır; azından çoğundan, belli pay” (Nisa, 4/8).

İslâm hukuku getirdiği hukukî düzenlemelerde kişilerin kendilerini muhatap almaktadır. Suçun şahsiliği esastır. Kur’an bu konuyu şöyle açıklar. “Kim doğru yolu seçerse kendi iyiliği için seçmiştir. Her kim de saparsa kendi zararına sapmış olur. Hiç kimse başkasının günah yükünü üstüne almaz (İsra, 17/15; En’am, 6/164; Zümer, 39/7). Dolayısıyla hiç kimse başkasının işlediği bir suçtan dolayı cezalandırılmaz. Bilindiği üzere Yahudiler ve Hristiyanlarda cennetteki yasaklanan meyvenin yenilmesi konusunda suçlunun Hz. Havva olduğuna inanılır, bu yüzden kıyamete kadar bütün kadınların lanetli ve suçlu olduğu kabul edilirdi (Ebu Huceyr, 1997, s. 30; *Kitabı Mukaddes (Eski Ahit, Yeni Ahit)*, 2016, s. Tekvin, 3/17; Muhammed Abdulsakud, 1983, s. 44). İslâmî kaynaklarda hadise böyle olmamakla beraber Hz. Havva hata yapmış olsa bile İslâm’ın getirdiği suçun şahsiliği prensibinden hareketle bu hatanın sorumluluğu kıyamete kadar gelecek kadınlara yüklenilmez. Dolayısıyla İslâm, kadınlar aleyhine olan bu inancı da tamamen reddetmiştir.

Hz. Âdem ile Havva’nın yasaklanan ağaçtan yemesi ve cennetten çıkarılmaları Kur’an-ı Kerim’de üç yerde anlatılmaktadır. Ayetlerin mealleri şu şekildedir;

“Ey Âdem! Sen ve eşin cennette oturun. İstedığınız yerinden yiyip içiniz fakat şu ağaca yaklaşmayın; yoksa zalimlerden olursunuz dedik. Şeytan oradan onların ayağını kaydırda da buldukları yerden onları çıkardı. Bizde birbirinize düşman olarak yer yüzüne inin. Bir zamana kadar sizin için orada yerleşecek bir yer ve ihtiyaç maddeleri vardır dedik” (Bakara, 2/35-36).

“Buyuruldu ki: ey Âdem sen ve eşin cennette yerleşip dilediğiniz şeylerden yiyin. Ancak şu ağaca yaklaşmayın. (Aksi halde) zalimlerden olursunuz. Derken şeytan kapalı olan avret yerlerini birbirine göstermek için onlara vesvese verdi ve Rabbiniz size sırf melek olursunuz veya ebedi yaşayanlardan olursunuz diye yasakladı dedi. Onlara ben gerçekten sizin iyiliğinizi isteyenlerdenim diye yemin etti. Böylece ikisini de hile ile aldattı ağacın meyvesini tattıklarında edep yerleri kendilerine göründü. Ve cennet yapraklarından üzerlerine örtmeye başladılar. Rableri onlara; ben size o ağacı yasaklamadım mı? Ve şeytanın size apaçık bir düşman olduğunu söylemedim mi?” A‘raf, 7/19-22).

“Derken Şeytan şöyle diyerek onun (Hz. Âdem’in) kafasını karıştırdı. Ey Âdem! Sana sonsuzluk ağacının ve son bulmayacak bir hükümdarlığın yolunu göstereyim mi? Nihayet ikisi de o ağaçtan yediler bunun üzerine mahrem yerleri kendilerine göründü. Üstlerini Cennet yaprağıyla örtmeye çalıştılar. Böylece Âdem rabbine karşı gelmiş ve yolunu şaşırmişti” (Taha, 20/120-121).

Bakara suresinde (فَأَزَلَّهُمَا الشَّيْطَانُ عَنْهَا فَأَخْرَجَهُمَا مِمَّا كَانَا فِيهِ) Şeytan oradan onların ayağını kaydırdı da buldukları yerden onları çıkardı. Araf suresinde (فَوَسْوَسَ لَهُمَا الشَّيْطَانُ) Böylece ikisini de hile ile aldattı şeytanın iğvası kandırması her ikisine de isnat edilmektedir. Taha suresinin ilgili ayetinde yasaklanan ağaçtan yenilme kıssası anlatıldıktan sonra işin sonunda hata sadece Âdem (a.s.)’a isnat edilerek anlatılmıştır. Şöyle ki adı geçen surenin yüz yirminci ayetinde şeytanın Hz. Âdem’e Ey Âdem! (قال يا آدم) diye başlayan nidâsı, yüz yirmi birinci ayette ise Allah Teâlâ’nın (وعصى آدم ربه فغوى) “Böylece Âdem rabbine karşı gelip yolunu şaşırmişti” (Taha, 20/121) buyurması, hatanın Hz. Âdem’e nispet edildiğinin ifadesidir.

Hadis kaynaklarında şeytanın Hz. Havva’yı onun da Hz. Âdem’i kandırdığı anlamını açık bir şekilde ifade eden hadise rastlanılmamaktadır. Fakat Buhari ve Müslim’in Ebu Hureyre’den naklettikleri rivayete göre Hz. Peygamber bu anlama işaret eden bir hadisinde şöyle buyurmuştur; “Eğer İsrail oğulları olmasaydı etler kokuşup bozulmazdı. Ve Şayet Havva olmasaydı hiçbir kadın kocasına ihanet etmezdi” (Buharî, H. No: 3330; Müslim, “ts.”, s. H. No: 2681). İbn-i Hacer’in (ö. 852/1449) *Fethu’l-Bari* adlı eseri ile Nevevî’ (ö. 676/1277) *el-Minhac Şerhu Sahihi Müslim* adlı eserlerinde bu hadisin şerhinde her ikisi de “Havva olmasaydı hiçbir kadın kocasına hıyanet etmezdi” kısmını açıklarken “Burada Hz. Havva’nın Âdem’e (a.s) yasaklanan ağacı süslü göstermesine işaret vardır.” Demişlerdir (Askalânî, 1959, s. VI, 367; Nevevî, 1393, s. X, 59). Yine Hâkim en-Nisaburi’nin *el-Müstedrek ale’s-Sahihayn*’i başta olmak üzere bazı eserlerde farklı raviler kanalıyla İbn-i Abbas’a dayandırılan edilen şu rivayet yer almaktadır. Âdem (a.s.) yasaklanan ağaçtan yediğinde Hz. Allah Âdem’e (a.s.) “Ey Âdem Bana âsi olmaya sebep olan şey nedir?” diye sormuş Âdem’de (a.s.) “Ey rabbim! Havva bana süslü gösterdi” diyerek cevap vermiştir (Beyhakî, Şuabül’İman 7:520; el-Esbehanî, 1408, V, 1568; el-Haraitî, 2000, s. 107; İbn Mende, 2002, s. 213). Kaynaklarda İbn-i Abbas’a dayandırılan bu rivayetin Hz. Peygambere isnat edilmiş şekli mevcut değildir. Ayrıca İbn-i Abbas’ın bu rivayeti anlam yönünden Yahudi ve Hristiyanların inançlarına benzemektedir. Hz. Peygambere dayandırılmadığına göre bu rivayeti kimden aldığı Hz. Peygamberden almışsa neden müsned olarak rivayet etmediği sorularının cevaplandırılmaması rivayetin İsrailiyyat kaynaklı olması ihtimalini doğurmuştur.

Konu İslam hukuku açısından değerlendirildiğinde ilk iki ayette ibarelerinin delaletiyle şeytanın iğvası açık bir şekilde her ikisine, üçüncü ayette ise sadece Âdem (a.s.)’a nispet edilmektedir. Hadisi şerif ise şeytanın Havva’yı kandırmasına işaret yoluyla delalet etmektedir. İbarenin delaleti ile işaretin delaleti çeliştiği zaman ibarenin delaletiyle amel etmek tercih edilir (Molla Husrev, (ö. 885/1480), “ts.”, s. I, 292). Bu durum yasaklanan ağaçtan yenilmesi hadisesinde Hz. Havva’nın rolünün çok olmadığı, en azından Yahudi ve Hristiyanların inandığı şekliye bütün hatanın Hz. Havva’da olmadığı sonucunu zorunlu kılar.

Yukarıda ifade edildiği üzere ehli kitabın bir kısmına göre kadınlar şeriatın emirleri ile mükellef değildirlen. Onlar için ahiret hayatı söz konusu değildir.(el-İslam Han, 2002, s. 58) İslâm ise şeriatın emirlerine muhatap olma konusunda kadın ile erkeği eşit görmektedir. Kadınlar da erkekler gibi şeriatın emirleriyle muhataptır.

Câhiliye döneminde gerek ehli kitabın gerek Mecûsiler ve Sabîiler ve gerekse müşrik Arapların büyük bir bölümünün kız çocuğunu uğursuz sayıp çeşitli yollarla öldürdükleri yukarıda ifade edilmişti. İslâm medeniyeti çocuklara karşı özellikle kız çocuklarına karşı işlenen bu cinayetleri şiddetle yasaklamış, onların hem dünya da hem de ahirette perişan olacaklarını haber vermiştir. (فَذْ خَسِرَ الَّذِينَ قَتَلُوا أَوْلَادَهُمْ سَفَهًا بِغَيْرِ عِلْمٍ وَحَرَمُوا) “Bilgisizlikleri yüzünden çocuklarını öldürenler ve Allah’ın kendilerine verdiği rızkı Allah’a iftira ederek kadınlara haram kılanlar şüphesiz ki ziyana uğramışlardır. Bunlar doğru yoldan sapmışlardır. Doğruyu bulacak durumda da değillerdir” (En’am, 6/140). Ayet İslâm öncesi toplumların içerisinde bulunduğu şartları anlatması bakımından önemlidir.

2.2. Hadis-i Şeriflerde Kadın

Hz. Peygamber de başta kız çocukları olmak üzere câriyeler, eşler, anneler ve kız kardeşlerden oluşan kadın taifesinin tamamına iyi davranılmasını emretmiş bunun karşılığının cennet olacağını sayısız hadislerle bildirmiştir. Hz. Peygamberin konu ile ilgili hadislerde (إنما النساء شقائق الرجال) “Kadınlar bir bütünü (İnsanı) tamamlayan erkeklerin diğer yarısıdır.” (Ebu Davud, Taharet, 94) Hadiste geçen (شقيق) kelimesi ikiye ayrılmış nesnenin bir parçası anlamındadır. Buna göre beşer olmakta, yaratılıştaki ve mükellef olmakta kadınlar erkekler gibidir. Hadis İslâm hukuku açısından incelendiğinde kadınlar erkeklerin benzeri olduğuna göre Müzekker sîga ile gelen emir ve yasaklar istisna olmadıkça kıyas yoluyla kadınlar için de geçerlidir. Kur’an’da olduğu gibi İslam hukukunun ikinci kaynağı sünnette de kadınların hukukuna sıkça vurgulanmıştır. Örneğin Hazreti Peygamber veda hutbesinde kadınlara iyi davranılmasını emretmiş ve şöyle buyurmuştur.

“Ey insanlar! Kadınlarınızın sizin üzerinizde hakkı vardır. Sizin de onlar üzerinizde hakkınız vardır. Sizin namusunuzu korumaları sizin evinize sizin kerih gördüğünüz kişileri almamaları ve açık bir fuhuş ile size gelmemeleridir. Eğer açık bir fuhuş ile size gelirlerse o takdirde Allah onları yataкта terk etmenize kırmadan vurmanıza izin vermiştir. Eğer size itaat ederlerse onların rızkı ve giysileri ma’ruf ölçüde sizin üzerinizde. Kadınlar sizin gözetiminiz altındadırlar siz onları Allah’ın emaneti olarak aldınız. Allah’ın kelamı (Nikâh) ile kendinize helal kıldınız. Öyle ise Kadınlar Hakkında (onlara zulüm etmekten) Allah’a sığınınız. ve onlara hayır ile vasiyette bulununuz” (Ebu Davud Menasik, 56).

Veda hutbesi muhtevası itibarıyla İslam hukuku açısından çok önemlidir. Çünkü veda hutbesinde ciddi meselelere temas edilmiş olup bazı cahiliye uygulamaları kesin olarak sonlandırılmıştır. Bu kabilden olmak üzere kan davası ve faizin sonlandırılmış, karı kocanın sorumlulukları ve her birinin diğeri üzerindeki hakları gibi mühim meseleler tekrar hatırlatılmıştır. Bu yönüyle veda hutbesi İnsan Hakları ya da kadın hakları beyannameyi mesabesinde. Hadiste belirtildiği üzere kocanın eşine iyi muamelede bulunması esastır. Kocanın hanımı üzerinde birtakım hakları olduğu gibi hanımında koca üzerinde birtakım hakları olduğuna vurgu yapılmıştır. İleride geleceği üzere müçtehitlerin ittifakıyla nikah akdi bir istihdam akdi değildir. Dolayısıyla kadının kocasına karşı sorumluluklarını İslâm hukuku bu çerçevede belirlemiştir. Bu da kocasının izni olmadan evden ayrılması, kocasının razı olmadıkları kimseleri evine almaması ve çağırıldığı zaman yatağa gelmesi görevleriyle sınırlıdır.

Hadislerde eşlerin dışındaki kadınların haklarının korunması da bir görev olarak veliler üzerine yüklenmiştir. Bu vecibeyi yerine getirenleri de Hz. Peygamber cennetle müjdelemiştir. Aşağıda hadisler bu durumu açık bir şekilde ifade etmektedir.

“Kimin yanında bir kız çocuğu (cariye) olurda onu güzel eğitir sonra güzelce yetiştirir, sonra onu azat edip evlendirirse onun iki ecri vardır” (Buhari, Nikah, 13).

“Kimin üç tane kızı veya kız kardeşi olurda darlık ve sıkıntılı zamanlarında onlara sabrederse Allah rahmeti ile onu cennetine koyar. Bir adam Ya Rasulellah! İki kızı olsa Rasulellah iki kızı da olsa öyle dedi adam tekrar bir kızı olsa dedi Rasulellah bir kızı olsa da öyle olur dedi” (Ahmed b. Hanbel, Müsned, 8:310).

Sonuç

Câhiliye dönemi ile alakalı olarak tespit edilen kadınlara yönelik menfi davranışların Câhiliye Dönemi Arapların tamamı için geçerli olmadığı söylenebilir. Özellikle İbrahim'in (a.s.) getirdiği Hanif dininin hükümleriyle amel eden Araplar ile soylu kabilelerin kadınlara bakışını Câhiliye anlayışından hariç tutmak gerekir. Câhiliye Dönemi'nde varlığı bilinen, şeriatın ruhuna ve gayesine aykırı olmayan bazı hükümler İslâm hukuk sistemine genel itibariyle olduğu gibi yansımıştır.

Câhiliye Dönemi'ndeki kadınlar aleyhine olan menfi davranışların daha ileri uygulamalarının Araplar dışındaki toplumlarda da görüldüğü söylenebilir. Dolayısı ile bütün bu olumsuzlukların sadece Câhiliye Araplarına ait bir hâl gibi gösterilmesinin veya böyle bir algının oluşturulmasının tarihi gerçekler açısından tam olarak doğru olmadığı söylenebilir.

Tarihi süreçte kadınlar aleyhine oluşan bu menfi zihniyet ilk defa Yahudiler tarafından oluşturulmuştur. Onlar cennette yasaklanan meyveden yenilmesi ile ilgili hatanın tamamını Hz. Havva'ya isnat etmektedirler. Buradan hareketle bütün kadınları hatalı görmektedirler. Yahudilerin bu anlayışı zamanla daha da ağırlaşarak Hristiyanlara da sirayet etmiştir. Savaşlar, göçler ve ticaret gibi çeşitli faktörlerden dolayı Yahudiler Hristiyanlar ve Câhiliye Dönemi Arapları birbirlerinden etkilenmişlerdir. Kuvvetle muhtemeldir ki kadınlar hakkında oluşan bu zihniyet Yahudilerden geçmiştir.

Kadın tarih boyu gerek Câhiliye Devri Araplarında gerekse diğer milletlerde konumu ve varlığı itibariyle tartışma konusu olagelmıştır. Oysa ayet, hadislerden hareketle İslâm hukukunda kadının konumu tartışılan bir varlık olmaktan çıkmıştır. İslâm kadına değer verip onu ailenin ve toplumun önemli bir unsuru olarak görmüştür. İslam'la beraber kadın gerçek kimliğine kavuşmuş, asırlardır aleyhine cereyan eden menfi uygulamalardan sıyrılarak insani anlamda hakkı teslim edilmiştir.

Kaynakça

- Abdullah, Abdülcebbar- el-Hafâcî, Muhammed Abdülmün'im. *Kıssatu'l-Edeb fi'l-Hicâz*. Kahire: Mektebetü'l-Külliyyâti'l-Ezheriyye, "ts."
- Alûsî, Seyyid Mahmut Şukrî el-Badâdî el, Muhammed Behcet el-Eserî. *Bülûğu'l-Erbi fi Ma'rifeti Ahvali'l-Arabi*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, "ts."
- Ansay, Sabri Şakir. *Hukuk Tarihinde İslam Hukuku*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstiklal Matbacılık, 1954.
- Askalânî, Ebü'l-Fazl Şihâbüddîn Ahmed b. Alî b. Muhammed el-Askalânî (ö. 852/1449). *Fethu'l-Bârî Şerhu Sahîhi'l-Buhârî*. XIII Cilt. Beyrut: Dâru'l-Marife, 1959.
- Ateş, Ali Osman. *İslâm'a Göre Câhiliye ve Ehli Kitap Örf ve Adetleri*. İstanbul: Beyan Yayınları, 2. Basım, 2014.
- Beyhakî, Ahmed b. El-Hüseyn b. Ali b. Musa el Husrevcirdî el Horasânî (ö.458/1066). *Şüabü'l-İman*. thk. Abdulali Abdulhamid el-Hamid. XIV Cilt. Riyad: Mektebetü'r-Rüşd, 2003.
- Bozkurt, Nebi. "Fuhuş". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 13/211-214. Ankara: TDV Yayınları, 1996.
- Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâîl b. İbrâhîm el-Cu'fi (256/870). *El-Câmi 'u'l-Müsnedü's-Sahîhu'l-Muhtasar Min Umûri Resûlillâh Şallallâhü 'aleyhi ve Sellem ve Sünenihî ve Eyyâmih*. IX Cilt. byy.: Dâru Tavki'n-Necât, 1422.
- Cevad Ali. *el-Mufasssal fi Târîhi'l-Arabi Kable'l-İslâmi*. XX Cilt. byy.: Dâru's-Sâkî, 4. Basım, 2001.
- Cevher, Hasan Muhammed. *el-Mer'etü Abra't-Tarih*. byy.: Matba'atü Ruzu'l-Yusuf, "ts."
- Cezerî, Ebü'l-Hasen İzzüddîn Alî b. Muhammed b. Muhammed eş-Şeybânî (ö. 630/1233). *el-Kâmil fi't-Târîh*. thk. Ebul'l-Fida İsmail Abdullah. XI Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1. Basım, 1987.
- Cin, Halil. *İslâm ve Osmanlı Hukukunda Evlenme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları, 1974.
- Ebu Huceyr, Mahmut Mecîd. *el-Mer'etü ve'l-Hukûku's-Siyâsiyyetü fi'l-İslâmi*. Riyad: Mektebetü'r-Rüşd, 1997.
- Erdoğan, Belgin-Tahiroğlu, Bülent. "Roma Hukuku Dersleri". Erişim 22 Mart 2021. <https://www.kitapyurdu.com/kitap/roma-hukuku-dersleri/99426.html>
- Esbehanî, Ebu Muhammed b. Muhammed b. Cafer b. Hayyan el-Ensârî el-Ma'ruf bi Ebi's-Şeyh (ö. 369/979). *el-Azametü*. thk. Rızaullah b. Muhammed İdris. V Cilt. Riyad: Dâru'l-Âsime, 1408.
- Güç, Ahmet. "Konfüçyüsçülük". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 26/167-170. Ankara: TDV Yayınları, 2002.
- Hâkim en-Nîsâbü'rî, Ebû Abdillâh Muhammed b. Abdillâh b. Muhammed (ö. 405/1014). *el-Müstedrek ale's-Sahîhayn*. thk. Mustafa Abdulkadir Ata. IV Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1990.
- Han, Zafer el-İslam. *et-Talmûd Tarîhühû ve Teâlîmühû*. byy.: Dâru'n-Nefais, 2002.
- Haraitî, Ebu Bekir Muhammed b. Muhammed b. Sehl. b. Şakir el-Haraiti es-Samirî (ö.327/939). *İ'tilâlü'l-Kulüb*. thk. Hamdi et-Timurtaş. Riyad: byy., 2. Basım, 2000.

- İbn Kesir, Ebü'l-Fidâ İmâdüddîn İsmâîl b. Şihâbiddîn Ömer b. Kesîr b. Dav' b. Kesîr el-Kaysî el-Kureşî el-Busrâvî ed-Dımaşkı eş-Şâfiî (ö. 774/1373). *Tefsîru İbni Kesîr*. IV Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 3. Basım, "ts."
- İbn Mende, Ebû Abdillâh Muhammed b. İshâk b. Muhammed el-İsfahânî (ö. 395/1005). *et-Tevhîd ve Ma'rifetü Esmâ'illahi*. thk. Ali b. Muhammed Nasır el-Fekîhî. Medine: Mektebetü'l-Ulumi ve'l-Hikem, 2002.
- İbn Rıza, Muhammed Reşit. *Tefsîru'l-Menar*. XII Cilt. Kahire: Dâru'l-Menar, 2. Basım, 1947.
- Kurtubî, Ebû Abdillâh Muhammed b. Ahmed b. Ebî Bekr b. Ferh el-Kurtubî (ö. 671/1273). *el-Câmi' li-Ahkâmi'l-Kur'ân*. XXIV Cilt. Beyrut: Müessetü'r-Risâle, 2006.
- Makdisî, Ebû Nasr el-Mutahhar b. Tâhir (el-Mutahhar) (ö. 355/966?). *Kitâbü'l-Bed'i ve't-Târih*. VI Cilt. Burs'aîd Mısır: Mektebetü's-Sikâfeti'd-Diniyye, "ts."
- Maverdî, Ebü'l-Hasen Alî b. Muhammed b. Habîb el-Basrî (ö. 450/1058). *el-Hâvi'l Kebîr fi Fıkhi Mezhebi'l-İmâmi's-Şâfi*. thk. Şehy Ali Muhammed Muavviz-Âdil Ahmed Abdülmevcud. XIX Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1999.
- Molla Husrev, (ö. 885/1480). *Mirâtü'l Usûl fi-Şerh-i Mirkâti'l Vüsûl*. İstanbul: Fazilet Neşriyat, "ts."
- Muhammed Abdulmaksud. *el-Mer'etü fi Cemâ'i'l-Edyan ve'l-Usûr*. Kahire: Mektebetü Medbulî, 1983.
- Mukaddem, Muhammed İsmail. *Avdetü'l-Hicâb*. Kahire: Dâru Tayyibe, 10. Basım, 2007.
- Nevevî, Ebu Zekerriyya Muhyiddin Yahya b. Şeref (ö. 676/1278). *el-Minhac Şerhu Sahihi Müslim b. el-Haccac*. XVIII Cilt. Beyrut: Dâru İhyâi't-Türas, 1393.
- Nüveyrî, Ebü'l-Abbâs Şihâbüddîn Ahmed b. Abdilvehhâb b. Muhammed el-Bekrî et-Teymî el-Kureşî (ö. 733/1333). *Nihayetü'l-Erab fi Fünûni'l-Edeb*. thk. Yusuf et-Tavîl- Ali Muhammed Haşim. XXXIII Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2004.
- Örs, Hayrullah. *Musa ve Yahudilik*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1999.
- Râzî, Ebû Abdillâh (Ebü'l-Fazl) Fahrüddîn Muhammed b. Ömer b. Hüseyin er-Râzî et-Taberistânî (ö. 606/1210). *Tefsîru'l-Fahri'r-Râzî El-Meşhûr bi't-Tefsîri'l-Kebîr ve Mefâtihu'l-Gayb*. XXXIII Cilt. Beyrut: Dâru'l-Fikr, 1981.
- Sibâî, Mustafa b Hasen. *el-Mer'etü Beyne'l-Fıkhi ve'l-Kâmûn*. Beyrut: el-Mektebü'l-İslâmiyye, 1999.
- Sümbül, Nazan. *Eski Mezopotamya Kavimlerinin Hukukunda Kadının Toplumsal Statüsü (Sumer, Akad, Babil ve Asur)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.
- Şahin, M. Süreyya. "Cin". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 8/5-8c. Ankara: TDV Yayınları, 1993.
- Taberî, Ebû Ca'fer Muhammed b. Cerîr b. Yezîd el-Âmülî et-Taberî el-Bağdâdî (ö. 310/923). *Tefsîru't-Taberî Câmîu'l-Beyân an Te'vili Âyi'l-Kur'ân*. thk. Abdulah b. Abdülmuhsin et-Türkî. XXVI Cilt. Kahire: Dâru'l Hicr, 2001.
- Tahan, Duygu. *Roma Hukukunda Manus Kurumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.
- Tirmizî, Ebû İsâ Muhammed b. İsâ b. Sevre (Yezîd) (ö. 279/892) et-. *Sünen-i Tirmizî*. Ahmed Muhammed Şakir. V Cilt. Mısır: Şirketü mektebe ve Matbaatü Mustafa el-Babî el-Halebî, 1975.
- Tunûsî, Muhammed b. et-Tâhir b. Aşûr. *Tefsîru't-Tâhrîr ve't-Tenvîr*. XXX Cilt. Tunus: Daru't-Tunûsiyye, 1984.

- Veter, Muhammed Tahir. *Mekânetü'l-Mer'eti fi's-Şüûni'l-İdâriyyeti ve'l-Butulâti'l-Kitaliyye*. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 1979.
- Yazır, Elmalılı Muhammed Hamdi. *Hak Dini Kur'an Dili*. X Cilt. İstanbul: Eser Neşriyat, 1979.
- Yazır, Elmalılı Muhammed Hamdi. *Kur'ân-ı Kerîm Meâli*. Ankara: İslamoğlu Yayıncılık, 1983.
- Zemahşerî, Ebü'l-Kâsım Mahmûd b. Ömer b. Muhammed el-Hârizmî (ö. 538/1144). *el-Keşşaf an Hakâiki Ğavamızı't-Tenzil*. IV Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-Arabî, 1407.
- Zevzenî, Hüseyin Bin Ahmet (ö. 486/1093). *Şerhu'l-Muallakâtu's-Seb'i*. Beyrut: Dâru'l-İlmiyye, 1993.
- Kitabı Mukaddes (Eski Ahit, Yeni Ahit)*. İstanbul: Kitabı Mukaddes Şirketi, 2016.



Sosyal Bilgilerde Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Sürecinin Öğrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi

The Effect of Argumentation Based Learning Process on Student Academic Achievement and Attitudes in Social Studies

Ferya Aksoy Serttaş

Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

ferya1994ak@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-1020-7972

Hilmi Demirkaya

Prof. Dr.
Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

hilmi.demirkaya@gmail.com;

ORCID ID: 0000-0002-4456-580X



Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi / Received : 27 Mayıs 2021
Kabul Tarihi / Accepted : 15 Haziran 2021
Yayın Tarihi / Published : 20 Haziran 2021
DOI Number : 10.20860/ijosess.943717



Kaynak Gösterme / Citation



Serttaş, F. A. & Demirkaya, H. "Sosyal Bilgilerde Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Sürecinin Öğrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi ". *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (2021): 40-54.

Sosyal Bilgilerde Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Sürecinin Öğrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi*

The Effect of Argumentation Based Learning Process on Student Academic Achievement and Attitudes in Social Studies

Ferya Aksoy Serttaş & Hilmi Demirkaya

Öz

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler eğitiminde 'Bilim, Teknoloji ve Toplum Ünitesi'nin öğrenilmesinde argümantasyon tabanlı öğrenme sürecinin etkilerini incelemektir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı-deneysel desene uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmada nicel yöntemin yanında nitel görüşme yöntemi de kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Antalya ili kepez ilçesinde bulunan Ersoy Ortaokulu'nda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise deney (31) ve kontrol (31) grubunda olmak üzere toplam 62 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama kapsamında yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi ünitelerinden "Bilim, Teknoloji ve Toplum" ünitesi, deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan Argümantasyon Tabanlı Öğretim Yöntemi yoluyla, kontrol grubuna ise öğretim programına uygun şekilde anlatılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler SPSS 23.00 üzerinde betimsel istatistik, Mann Withney U-testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi teknikleri yoluyla analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda Sosyal Bilgiler dersinde Argümantasyon Tabanlı Öğretim Yöntemi kullanımının öğrencilerin başarıları ve tutumları üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar, ilgili literatürün sonuçları ile karşılaştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Ortaokul, Argümantasyon Temelli Öğrenme Yöntemi, Yarı Deneysel Desen, Tutum

Abstract

The purpose of this research is to examine the effects of the argumentation-based learning process on learning the "Science, Technology and Society Unit" in social studies education. The research was designed in accordance with the pretest-posttest control group quasi-experimental design. In addition to the quantitative method, qualitative interview method was also used in the study. The universe of the research consists of 7th grade students studying in Ersoy Middle School located in Antalya province Kepez district. The sample of the study, on the other hand, consists of 62 students in the experimental (31) and control (31) groups. Within the scope of the application, the unit of "Science, Technology and Society", one of the seventh grade social studies lesson units, was explained to the experimental group through the argumentation-based teaching method prepared by the researchers, and to the control group in accordance with the curriculum. The data obtained as a result of the application were analyzed and interpreted on SPSS 23.00 using descriptive statistics, Mann Withney U-test and Wilcoxon Signed Ranks Test. As a result of the analysis of the research data, it was concluded that the use of argumentation-based teaching method in social studies course has a significant effect on students' achievement and attitudes. The results of the study were compared with the results of the relevant literature.

Keywords: Social Studies, Middle School, Argümantation Based Learning Method, Quasi Experimental Design, Attitude

* Bu makale 2019 yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı'nda sunulan "Sosyal Bilgiler Eğitiminde Bilim, Teknoloji ve Toplum Ünitesinin Öğretiminde Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Sürecinin Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Extended Summary

Purpose and Significance:

Argumentation is a scientific debate based on proving or refuting the facts and claims. Argumentation method emerges as an effective method in increasing students' conceptual learning and academic achievement as well as enabling students to think critically. Therefore, it is thought that the argumentation method of the study may be important in increasing student achievement in social studies education and in developing skills to express their thoughts in front of a community. It is thought that this research can guide social studies teachers and guide future researchers as it is the first research to include Argumentation Based Learning activities in the Science Technology and Society Unit of the Social Studies Course at the middle school level. In addition, when we look at the previous studies on the argumentation method, it is noteworthy that a lot of research has been done on the science lesson. When we look at the field of social studies education on the subject, there are very few studies on the use of argumentation method. This research is important for purposes such as eliminating this deficiency in the field of social studies education.

Methodology:

This research is designed in accordance with the quantitative research method. In the research, a quasi-experimental design with pretest-posttest comparison groups was used. Pre-test-post-test comparison group design is the measurement of participants before and after the experimental study regarding the dependent variable (Karasar, 1999, p.86). Data collection and analysis of the last sub-problem of the study was carried out in accordance with the qualitative research descriptive analysis technique. This research was carried out in Ersoy Middle School 7/A and 7/C classes in Kepez district of Antalya province in the 2018-2019 academic year. The study was conducted with two groups as Experiment and Control (62 students), while the experimental group students (7/A class) received training with the Argumentation-based learning method, the control group (7/C class) was trained as prescribed by the curriculum. 15 girls and 16 boys in the control group and 16 girls and 15 boys in the experimental group were studied. In the experimental and control groups, care was taken to ensure that the teaching time and the ambient conditions of the classes were equal. Experimental and control groups were assigned randomly.

Statistical operations were performed on the data collected through measurement tools. SPSS 23 package program was used for statistical operations. The Mann-Whitney U test, which is used to measure whether the scores obtained from two unrelated samples differ or not, was used in this study to determine whether there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental and comparison groups. The Wilcoxon test was used to determine how different the pre-test and post-test scores differed for each group. The Wilcoxon test is a test used to examine the significance of the difference between the scores of two related sets of measurements (Büyüköztürk, 2012, p.162). The values obtained as a result of the research were calculated at .05 significance level.

Results, discussion and conclusion:

When the effect of argumentation-based learning on student achievement in the courses of middle school seventh grade students was examined, it was found that there was no significant difference between the pretest scores of the students in the experimental group and the students in the control group. When the effect of argumentation-based learning on student achievement in the lessons of middle school seventh grade students was examined, it was determined that there was a significant difference in favor of the experimental group between the posttest scores of the students in the experimental group and the students in the control group. When the effect of argumentation-based learning on student achievement in the lessons of middle school seventh-grade students was examined, it was found that the post-test success scores of the students in the experimental group increased significantly compared to their pre-test success scores. This situation can be explained by the way that argumentation-based learning increases student achievement in social studies lesson

teaching. When the effect of argumentation-based learning on student achievement in the lessons of middle school seventh-grade students was examined, it was found that the post-test success scores of the students in the control group increased significantly compared to their pre-test success scores. It was concluded that there was no significant relationship between the attitude scale pre-application scores of the students in the experimental group and the attitude scale pre-application scores of the students in the control group. It was determined that there was a significant relationship in favor of the experimental group between the post-application attitude scale scores of the students in the experimental group and the post-application attitude scale scores of the students in the control group. It was determined that there was a significant relationship between the attitude scores of the students in the experimental group before the experimental procedure and their attitude scores after the experimental procedure after the experimental procedure. It was determined that there is a significant relationship between the attitude scores before the application and the post-application attitude scores of the students in the control group in favor of the post-procedure application.

There are studies stating that Argumentation-Based Instruction increases student success not only in the subjects of the 'Science, Technology and Society' unit but also in other subjects related to social information. The results obtained from these studies coincide with the results obtained in this study. Examples from these studies on social studies course subjects can be given. Cevger (2018) stated that a significant difference emerged in favor of the experimental group in which the argumentation-based learning method was applied in the study, in which he examined the effect of the use of the 'Argumentation-Based Learning Method on the academic achievement and scientific discussion levels of the students in the social studies course. Torun (2015) examined the relationship between argumentation-based teaching and decision-making skills in social studies course and found that student argument levels showed a positive increase from the first activity to the last activity and that students' success increased.

Giriş

Argümantasyon; fikirlerin diyalog süreciyle araştırıldığı, daima öğrencilerin soru sordukları, iddiaları delillerle destekledikleri tartışma ve açıklamaları yapılandıkları, ayrıca birbirlerinin fikirlerini eleştirip değerlendirdikleri sosyal bir aktivitedir (Chin ve Osborne, 2010, s.883). Willard' a göre argümantasyon, karşı fikirlere sahip iki veya daha fazla kişinin argümanlarını geliştirdiği, savunduğu ve karşılaştırdığı sosyal bir faaliyettir (Akt., Felton ve Kuhn, 2001, s.135). Sampson ve Clark (2008) argümantasyonu bireylerin argüman oluştururken kullandıkları yapıların meydana getirdiği karmaşık süreçlerin bütünü olarak tanımlamaktadırlar. Argümantasyonda bir kişi iddiayı desteklemek için argüman oluşturabilir. İki veya daha fazla kişi karşı iddialarını tartıştıkları diyalog sürecinde, argüman üründen ziyade tartışma süreci olarak adlandırılabilir (Kuhn ve Undell, 2007, s.91). Torun ve Şahin'e (2016) göre ise argümantasyon bir öğretme yöntemi olmasına rağmen, aynı zamanda insanların gündelik hayatta bilinçli veya bilinçsiz olarak dâhil olduğu bir süreç olarak ifade edilir (s.234). Argümantasyonu ileri sürülen farklı görüşlerin bilimsel geçerliliği olan dayanaklara göre makul bulunduğu veya kabul edilmediği tartışma süreci olarak ifade edebiliriz (Cevger, 2018, s.22).

Literatürde argümantasyon birçok farklı boyutta ele alınmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır: Argümantasyon; önemli bir günlük yaşam becerisidir; çünkü insanlar, eldeki kanıtı dayanarak ne yapılacağına karar vermek zorunda oldukları durumlarla sıkça karşı karşıya kalır. Argümantasyon, okullarda bilimsel sorgulamanın özünü oluşturur (Üstünel ve Tokel, 2017).

Argümantasyon yönteminin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisinin araştırıldığı birçok araştırma yapılmıştır (Ardaç, Erduran ve Yakmacı Güzel, 2009; Şekerci, 2013; Öztürk, 2013; aydeniz ve Özdilek, 2015; Balcı, 2015; Ulu ve Bayram, 2015; Torun, 2015; Çiftçi, 2016; Tuncel, 2016; Aktaş, 2017; Harman ve Çelikler, 2017). Ortaokul öğrencilerinin çeşitli bilim alanlarının farklı ünite ve konuları ile ilgili argümantasyon düzeylerinin belirlenmesi üzerine de bazı çalışmalar yürütülmüştür (Çetin, Kutluca ve Kaya, 2014; Özcan, 2015; Özcan, Aktamış ve Hiğde, 2018; Uluçınar Sağır, Soylu ve Bolat, 2021).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk İlkelerini ve İnkılaplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış, insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayabilen, eleştirel düşünebilen, yaratıcı, sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir (MEB, 2005). Hedeflenen birey tipinin yetiştirilebilmesi için eğitim programlarında öğrencilerin bu yönlerini geliştirecek tartışma ortamlarının oluşturulabileceği uygun konuların yer alması gerekmektedir. Toplumsal konular öğrencilere bu ortamı sağlayabilecek uygun örnekler barındırmaktadır. Toplumsal sorunları içeren konuların sınıflarda tartışılması ve bu sorunlarla ilgili karar verme sürecinin öğrenme eylemi ile bütünleştirilmesi önemli bir eğitsel amaç haline gelmelidir. Bu amaçla toplumsal sorunların eğitim ortamlarına taşınması gerektiğini savunan Sadler ve Fowler (2006) okullarda verilen eğitimin bilim ve toplum arasındaki dinamik ilişkiyi yansıtmaya ve düşünmeye yönlendirmektedir (Öztürk, 2013). Bu sebeple argümana dayalı sorgulama yöntemi öğretim sürecinde etkin olarak uygulanmalıdır.

Argümantasyon; ortaya atılan gerçekler ile iddiaların kanıtlanması ya da çürütülmesine dayalı bir bilimsel tartışmadır. Argümantasyon yöntemi öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlamak ile birlikte kavramsal öğrenmelerinde ve akademik başarılarının artırılmasında etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden yapılan çalışmanın argümantasyon yönteminin sosyal bilgiler eğitiminde öğrenci başarısını arttırmada ve bir topluluk önünde düşüncelerini ortaya koyma becerilerini geliştirmede önemli olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın ortaokul düzeyinde Sosyal Bilgiler Dersi'nin Bilim Teknoloji ve Toplum Ünitesi'nde Argümantasyon Tabanlı Öğrenme etkinliklerine yer veren ilk araştırma olması bakımından Sosyal Bilgiler öğretmenlerine kılavuzluk edebileceği ve gelecekteki araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir.

Ayrıca argümantasyon yöntemine ilişkin yapılan önceki araştırmalara bakıldığında fen bilgisi dersiyile ilgili oldukça çok araştırmanın yapıldığı dikkatleri çekmektedir. Konu ile ilgili Sosyal Bilgiler Eğitimi alanına bakıldığında ise argümantasyon yöntemi kullanımı üzerine yapılan çok az sayıda çalışma vardır. Bu araştırma Sosyal Bilgiler Eğitimi alanındaki bu eksikliği giderme gibi amaçlar açısından önem taşımaktadır.

1.1.Problem Cümlesi

Sosyal bilgiler eğitiminde bilim teknoloji ve toplum ünitesinin öğrenilmesinde Argümantasyon Tabanlı Öğrenme sürecinin etkisi nasıldır? Bu problem doğrultusunda cevap aranan alt problemler aşağıda verilmiştir.

1.2. Alt Problemler

1. Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin öntest başarı puanları gruba (Deney-Kontrol) göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin sontest başarı puanları gruba (Deney-Kontrol) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Deney grubunun öntest başarı puanları ile sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kontrol grubunun öntest başarı puanları ile sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin deneysel işlem öncesi tutum puanları gruba (Deney-Kontrol) göre farklılaşmakta mıdır?
6. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin deneysel işlem sonrası tutum puanları gruba (Deney-Kontrol) göre farklılaşmakta mıdır?
7. Deney grubunun deneysel işlem öncesi tutum puanları ile deneysel işlem sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Kontrol grubunun deneysel işlem öncesi tutum puanları ile deneysel işlem sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

9. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin derslerinde uygulanan argümantasyon temelli öğretime yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmada ön test-son test karşılaştırma gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ön test-son test karşılaştırma gruplu desen, katılımcıların deneysel araştırmanın öncesinde ve sonrasında, bağımlı değişken ile ilgili ölçüme tabi tutulmasıdır (Karasar, 1999, s.86). Araştırmanın son alt probleminin veri toplama ve analizi ise nitel araştırma betimsel analiz tekniğine uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

Örnekleme

Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Antalya ili Kepez İlçesinde bulunan Ersoy Ortaokulu 7/A ve 7/C sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Deney ve Kontrol olmak üzere iki grupla çalışılmış (62 öğrenci), deney grubu öğrencileri (7/A sınıfı) Argümantasyon tabanlı öğrenme yöntemi ile eğitim alırken, kontrol grubuna (7/C sınıfı) ise müfredatın öngördüğü şekilde eğitim verilmiştir. Kontrol grubunda 15 kız, 16 erkek ve deney grubunda ise 16 kız, 15 erkek öğrenci ile çalışılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında ders işleme süresi ve sınıfların ortam şartlarının eşit olmasına dikkat edilmiştir. Deney ve kontrol grupları seçkisiz olarak tayin edilmiştir.

Veri toplama yöntemleri ve araçları

Araştırmada kullanılan verileri toplamak için sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği, argümantasyon yöntemi görüşme formu ve argümantasyon tabanlı öğretime uygun etkinlikler tasarlanmıştır. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını ölçmek için Özkal (2000) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Özkal’ın geliştirdiği bu ölçek 3’lü Likert tipinde katılıyorum, kararsızım ve katılmıyorum seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekte 31 madde bulunmaktadır. İzmir ilinde üç farklı okulda 4. ve 5. sınıf toplam 214 öğrenciye uygulanarak ölçeğin yapı geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Sonuç olarak analiz edilen ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı 0.91 olarak bulunmuştur. Yarı güvenilirliği ise analiz sonucunda Spearman- Brown 0.88 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki 31 madde duygu, çalışmayı sürdürme ve isteklilik, katılma ve hoşlanma adı altında dört faktörden oluşmaktadır. 31 maddenin kategorize edilmiş haline göre Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları duygu katsayıları 0.76, çalışmayı sürdürme ve isteklilik için 0.79, katılma için 0.73 ve hoşlanma için 0.83 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilere göre tutum ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu literatür taraması, alternatif soruların belirlenmesi, soru havuzunun oluşturulması, 3 alan uzmanının ve 1 ölçme ve değerlendirme alan uzmanının görüşüne başvurulması, soruların revize edilmesi ve görüşme formuna son halinin verilmesi ile oluşturulmuştur.

Verilerin analizi

Ölçme araçları yoluyla toplanan veriler üzerinde istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel işlemler için SPSS 23 paket programından yararlanılmıştır. İki ilişkisiz örneklemeden elde edilen puanların farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için kullanılan Mann-Whitney U testi bu çalışmada, deney ve karşılaştırma gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için kullanılmıştır. Grupların her biri için, ön test ve son test puanlarının ne kadar farklılaştığını belirleyebilmek için ise, Wilcoxon testi kullanılmıştır. Wilcoxon testi, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasında farkın anlamlılığını incelemek için kullanılan bir testtir (Büyüköztürk, 2012, s.162). Araştırma sonucunda elde edilen değerler .05 anlamlılık düzeyinde hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Deney ve kontrol grubuna ait veriler analiz edilmeden önce verilerin normallik değerleri incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının normallik testine ait verileri şu şekildedir.

Tablo 1. Deney ve kontrol gruplarının başarı testine ilişkin normallik değerleri

Testler	Gruplar	Kolmogorov-Smirnov	Skewness	Kurtosis
Ön test	Deney	,855	,096	-,056
	Kontrol	,004	-1,253	1,782
Son test	Deney	,000	-,708	-,808
	Kontrol	,000	-2,051	5,856

Tablo 1 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1,5 ile -1,5 aralığında olmaması verilerin normallik değerlerini sağlamadığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Ayrıca Kolmogorov-Smirnov değerlerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu, yani verilerin normal dağılmadığı görülmektedir ($p < 0.05$). Bu durumda istatistik tekniklerde non-parametrik testler tercih edilmiştir.

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U-Testi analizi yapılmıştır. İki grubun ön test puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması çalışmanın sürdürülebilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda yapılan analize ilişkin bilgiler şu şekildedir.

Tablo 2. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Başarı Testi Öntest Puanlarının Gruba Göre U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	31	29,32	909,00	413,00	,338
Kontrol	31	33,68	1044,00		

Uygulama öncesindeki başarı testi puanlarının U-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Buna göre deneysel çalışma öncesinde, Argümantasyon yöntemi programına katılan öğrencilerle böyle bir programa katılmayan öğrencilerin “başarı testi” puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. $U=413,00$, $p > 0.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Argümantasyon yöntemi programına katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre “başarı testi” puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, deneysel çalışma öncesinde grupların “başarı testi” puanlarının birbirine yakın olduğunu gösterir.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Başarı Testi Sontest Puanlarının Gruba Göre U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	31	41,15	1275,50	181,500	,000
Kontrol	31	21,85	677,50		

Uygulama sonrasındaki başarı testi puanlarının U-testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir. Buna göre deneysel çalışma sonrasında, Argümantasyon yöntemi programına katılan öğrencilerle böyle bir programa katılmayan öğrencilerin “başarı testi” puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. $U=181,500$, $p<0.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Argümantasyon yöntemi programına katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre “başarı testi” puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, deneysel çalışma sonrasında grupların “başarı testi” puanlarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Yapılan analize ait bilgiler şu şekildedir.

Tablo 4. Deney Grubunun deney öncesi ve sonrası Başarı Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Öntest	0	,00	,00	-4,866	,000
Sontest	31	16,00	496,00		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

* $p<0.05$

Tablo 4. incelendiğinde deney grubunun başarı testine ait ön test puan ortalamasının ($\bar{X} = ,50$) son test puan ortalamasından ($\bar{X} = 16,00$) düşük olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test puan ortalamaları lehine anlamlı bir ilişkinin olduğu, dolayısıyla Argümantasyon Yöntemi kullanımının öğrenci başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilmektedir.

4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla bağımlı örneklem grupları için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ait bilgiler şu şekildedir.

Tablo 5. Kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası Başarı Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Öntest	1	13,50	13,50	-6,759	,000
Sontest	61	31,80	1939,50		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

* $p<0.05$

Tablo 5. incelendiğinde kontrol grubunun başarı testine ait ön test puan ortalamasının ($\bar{X} = 13,50$) son test puan ortalamasından ($\bar{X} = 31,80$) düşük olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda kontrol

grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test puan ortalamaları lehine anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği ön uygulama puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U-Testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ait bilgiler şu şekildedir.

Tablo 6. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Tutum Ölçeği Ön-Uygulama Puanlarının Gruba Göre U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	31	31,18	966,50	470,500	,888
Kontrol	31	31,82	986,50		

Uygulama öncesindeki tutum ölçeği puanlarının U-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Buna göre deneysel çalışma öncesinde, Argümantasyon yöntemi programına katılan öğrencilerle böyle bir programa katılmayan öğrencilerin "tutum ölçeği" puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. $U=470,500$, $p>0.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Argümantasyon yöntemi programına katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre "tutum ölçeği" puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, deneysel çalışma öncesinde grupların "tutum ölçeği" puanlarının birbirine yakın olduğunu gösterir.

6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği son-uygulama puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U-Testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ait bilgiler şu şekildedir.

Tablo 7. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Tutum Ölçeği Son-Uygulama Puanlarının Gruba Göre U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	31	36,03	1117,00	340,000	,047
Kontrol	31	26,97	836,00		

Uygulama sonrasındaki tutum ölçeği puanlarının U-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. Buna göre deneysel çalışma sonrasında, Argümantasyon yöntemi programına katılan öğrencilerle böyle bir programa katılmayan öğrencilerin "tutum ölçeği" puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir $U=340,000$, $p<0.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Argümantasyon yöntemi programına katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre "tutum ölçeği" puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, deneysel çalışma sonrasında grupların "tutum ölçeği" puanlarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir.

7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan öğrencilerin tutum ölçeği ön-uygulama ve son-uygulama puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Yapılan analize ait bilgiler şu şekildedir.

Tablo 8. Deney Grubunun deney öncesi ve sonrası tutum ölçeği Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Öntest	4	10,50	42,00	-3,920	,000
Sontest	26	16,27	423,00		
Eşit	1				

*Negatif sıralar temeline dayalı

*p<0.05

Tablo 8. incelendiğinde deney grubunun tutum ölçeğine ait ön-uygulama puan ortalamasının ($\bar{X} = 10,50$) son-uygulama puan ortalamasından ($\bar{X} = 16,27$) düşük olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda deney grubunun tutum ölçeği ön-uygulama ve son-uygulama puan ortalamaları arasında son-uygulama puan ortalamaları lehine anlamlı bir ilişkinin olduğu, dolayısıyla Argümantasyon Yöntemi kullanımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilmektedir.

8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum ölçeği ön-uygulama ve son-uygulama puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Yapılan analize ait bilgiler şu şekildedir.

Tablo 9. Kontrol Grubunun deney öncesi ve sonrası tutum ölçeği Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Öntest	5	7,50	37,50	-2,357	,018
Sontest	14	10,89	152,50		
Eşit	12				

*Negatif sıralar temeline dayalı

*p<0.05

Tablo 9. incelendiğinde kontrol grubunun tutum ölçeğine ait ön-uygulama puan ortalamasının ($\bar{X} = 7,50$) son-uygulama puan ortalamasından ($\bar{X} = 10,89$) düşük olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda kontrol grubunun tutum ölçeği ön-uygulama ve son-uygulama puan ortalamaları arasında son-uygulama puan ortalamaları lehine anlamlı bir ilişkinin olduğu, dolayısıyla müfredata uygun ders işlemenin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilmektedir.

9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yedinci sınıf öğrencilerinin görüşme formunda yer alan soruda; “Argümantasyon yönteminin sosyal bilgilerin diğer ünitelerinde de uygulanmasını ister misiniz?” verdikleri cevapların analizi sonucunda öğrencilerden 30’u evet, 2’si hayır cevabını verdikleri tespit edilmiştir. Oluşan kategoriler ve doğrudan katılımcı görüşleri şöyledir

Evet (K16,K19,K21,K22)

K16: Diğer ünitelerde uygulansın.

K19: Evet, çünkü severim.

K21: Evet, uygulansın.

K22: Evet, çünkü iyi bir şekilde anlatıyor. Evet diğer ünitelerde isterim.

Kalıcılığı artırma (K1,K5,K6,K7,K18,K24)

K1: Akılda kalıcı oluyor. Unuttuğum zaman kodlanan kelimelerden aklımda kalıyor.

K5: Akılda kalıcı.

K6: Evet, çünkü aklıma daha iyi oturuyor ve daha kalıcı oluyor.

K18: Evet, çünkü konuyla ilgili bütün bilgiler aklımda kalıyor.

K24: Evet, çünkü aklımda daha kalıcı oluyor.

Daha rahat anlama (K2,K10,K11,K14)

K2: Daha rahat anlıyoruz.

K10: Evet, çünkü daha iyi anlamamızı yardımcı oluyor.

K11: Evet, çünkü daha iyi öğrenmemi sağlıyor.

K14: Evet, çünkü iyi bir şekilde anlatıldı. Diğer ünitelerde olursa konular çok daha iyi öğreniriz.

Güzel ve eğlenceli bir yöntem (K3,K4,K5,K7,K8,K9,K12,K15,K17,K20,K23,K29)

K3: Çok güzel ve iyi bir yöntem.

K4: Evet, çünkü eğlenceli ve güzel diğer ünitelerde isterim.

K5: Eğlenceli.

K7: Evet, diğer ünitelerde uygulanmasını isterim. Eğlenceli ve akılda kalıcı oluyor.

K8: Evet, çünkü daha eğlenceli.

K9: Evet, çünkü seviyorum.

K12: Evet, çünkü çok seviyorum.

K15: Evet, çünkü daha iyi anlatıyor. Bunu diğer ünitelerde görmek isterim.

K17: Evet, isterim çünkü dünyanın en güzel yöntemi.

K20: Evet, çünkü çok iyi ve bizi eğlendiriyor.

K23: Evet, çünkü bu yöntemle daha eğlenceli ve zevkli geçer.

K29: Evet, çünkü iyi bir yöntem ve isterim. Eğlenceli ve bana sosyali sevdirdi.

Hayır (K13,K25)

K13: Hayır, çünkü daha iyi anlamama sebep oldu.

K25: Sosyal bilgiler öğretmenimizin ders anlatım şeklinden memnunum.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde; araştırmada elde verilerin çözümlenmesiyle ortaya çıkan bulgular ve bu bulguların ilgili literatürün sonuçlarıyla karşılaştırılması ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda verilen öneriler yer almaktadır.

Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğrenme yöntemi kullanılarak elde edilen veriler nicel araştırma yöntemleri yoluyla derlenmiş ve SPSS üzerinde çözümlenmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ve Özkal (2000) tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi ile ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin tartışmalar şöyledir:

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin derslerinde argümantasyon temelli öğrenmenin öğrenci başarısı üzerine etkisi incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testine ait öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin derslerinde argümantasyon temelli öğrenmenin öğrenci başarısı üzerine etkisi incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testine ait sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin derslerinde argümantasyon temelli öğrenmenin öğrenci başarısı üzerine etkisi incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin son-test başarı puanlarının ön-test başarı puanlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı tespit edilmiştir. Bu durum sosyal bilgiler dersi öğretiminde argümantasyon temelli öğrenmenin öğrenci başarısını arttırdığı şeklinde de açıklanabilir. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin derslerinde argümantasyon temelli öğrenmenin öğrenci başarısı üzerine etkisi incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son-test başarı puanlarının ön-test başarı puanlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı tespit edilmiştir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin tutum ölçeği ön-uygulama puanları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum ölçeği ön-uygulama puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası tutum ölçeği puanları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası tutum ölçeği puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem öncesi tutum puanları ile deneysel işlem sonrası tutum puanları arasında deneysel işlem sonrası lehine anlamlı bir ilişkinin ortaya çıktığı belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi tutum puanları ile uygulama sonrası tutum puanları arasında işlem sonrası uygulama lehine anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Argümantasyona Dayalı Öğretimin sadece ‘Bilim Teknoloji ve Toplum’ ünitesinin konularında değil sosyal Bilgilere ait diğer konularda da öğrenci başarısını arttırdığını anlamlı öğrenmeler oluşturduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan ulaşılan sonuçlar bu çalışmada elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Sosyal bilgiler dersi konularıyla ilgili yapılan bu çalışmalardan örnek verilebilir. Cevger (2018) sosyal bilgiler dersinde ‘Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Yöntemi’nin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel tartışma düzeylerine etkisini incelediği araştırmada başarı açısından argümantasyon tabanlı öğrenme yöntemi uygulanan deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıktığını belirtmiştir. Torun (2015) sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğretim ve karar verme becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada öğrenci argüman düzeyleri ilk etkinlikten son etkinliğe doğru olumlu bir artış göstermiş ve öğrencilerin başarılarının arttığını belirlemiştir. Argümantasyon tabanlı öğrenme yöntemi ile ilgili literatür incelendiğinde konu ile ilgili fen bilimleri alanında da birçok araştırmaya ulaşılmıştır. Fen bilimlerinde argümantasyon tabanlı öğretimin uygulandığı araştırmalarda da argümantasyon tabanlı öğretimin öğrenci başarısını arttırdığını belirten çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalara örnek; Acar (2008)’ın argümantasyon destekli fen öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına, bilimsel düşünme becerilerine ve bilimin doğası anlayışlarına olan etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda uygulamanın yapıldığı deney grubu öğrencilerinin düşünme becerilerinin geliştiği ve bilimin doğası anlayışlarının olumlu

bir artış gösterdiğini belirtmiştir. Polat (2014) Atomun yapısı konusunda argümantasyon yönteminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin başarıları üzerine etkisini incelediği araştırmanın sonucunda, son test sonuçlarında kontrol grubu ve deney grubu arasında deney grubunun lehine olumlu yönde bir değişim meydana geldiğini belirtmiştir. Okumuş (2012) maddenin halleri ve ısı ünitesinin bilimsel tartışma (argümantasyon) modeli ile öğretiminin öğrenci başarısına ve anlama düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmada 8. sınıf öğrencilerine uyguladığı öğretim yöntemi sonucunda deney grubu ile kontrol grubunda bulunan öğrenciler arasında hem başarı açısından hem de kavramları anlama düzeyleri açısından olumlu yönde bir değişimin olduğunu ve öğrencilerin tartışma becerilerini de geliştirdiğini ifade etmiştir. Aldağ (2006) Toulmin Tartışma Modeli'ni değerlendirdiği çalışmada argümantasyon tabanlı öğretimin öğrencilerin tartışma becerilerini geliştirdiğini iddia etmiştir. Bütün bu yapılan araştırmaların sonuçlarına göre argümantasyon tabanlı olarak yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı ve sosyal bilgiler ve diğer derslere yönelik açıklama becerileri üzerinde olumlu etkide bulunduğu söylenebilir.

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

Bu çalışma sosyal bilgiler dersinin “bilim teknoloji ve toplum” ünitesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Argümantasyona dayalı öğretimin sosyal bilgilerin diğer konularında da uygulanabilmesi ve etkililiğinin ölçülebilmesi için farklı okullarda ve sınıflarda uygulanması yararlı olabilir. Argümantasyon yöntemi farklı öğretim yöntemleri ile birlikte kullanılarak öğrencilerin ilgilerinin sürekliliği artırılabilir. Öğrencilerin öz güven duygularını geliştirmek için diğer derslerde de argümantasyon odaklı öğretime yer verilmesi yararlı olabilir. Argümantasyona dayalı öğretim etkinlikleri yaygınlaştırılarak ve uygulamadaki olumlu etkisini test etmek için öğretmenler teşvik edilmelidir. Öğretmenlerin argümantasyona dayalı öğretim yapma konusundaki bilgi ve becerilerini arttırmak için hizmet içi kurslar düzenlenebilir.

Kaynakça

- Acar, Ö. (2008). *Argumentation skills and conceptual knowledge of undergraduate students in a physics by inquiry class*. (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, Columbus
- Aktaş, T. (2017). *Argümana dayalı sorgulama öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin kuvvet ve enerji ünitesindeki akademik başarılarına ve argümantasyon seviyelerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aldağ, H. (2006). Toulmin tartışma modeli. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 13-34.
- Aydeniz, M., & Özdilek, Z. (2015). Assessing pre-service science teachers' understanding of scientific argumentation: what do they know about argumentation after four years of college science? *Science Education International*, 26 (2), 217-239.
- Balcı, C. (2015). *8. sınıf öğrencilerine "hücre bölünmesi ve kalıtım" ünitesinin öğretilmesinde bilişsel argümantasyon temelli öğrenme sürecinin etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevger, F. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel düşünme becerilerine ve bilimsel tartışma düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Chin, C., & Osborne, J. (2010). Supporting argumentation through students questions: Case studies in science classrooms. *Journal of the Learning Sciences*, 19(2), 230-284.
- Çetin, P.S., Kutluca, A.Y. & Kaya, E. (2014). Öğrencilerin argümantasyon kalitelerinin incelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2 (1) 56-66.
- Çiftçi, A. (2016). *5., 6. ve 7. sınıflarda fen derslerinde argümantasyon kalitesinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muş Alparslan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muş.
- Erduran, S., Ardaç, D. ve Yakmacı Güzel, B. (2006). Learning to teach argumentation: Case studies of pre-service secondary science teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2(2), 1-14.
- Felton, M., & Kuhn, D. (2001). The development of argumentative discourse skill. *Discourse Processes*, 32(2-3), 135– 153. https://doi.org/10.1207/S15326950DP3202&3_03
- Harman, G. & Çelikler, D. (2017). Tuzların hidrolizi konusunun öğretiminde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46, 59-74.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi* (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuhn, D. & Undell, W. (2007). Coordinating own and other perspectives in argument. *Thinking & Reasoning*, 13(2), 90-104.
- MEB. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6. 7. sınıflar öğretim program. <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretimprogramlari/icerik>
- Okumuş, S. (2012). *Maddenin halleri ve isi ünitesinin bilimsel tartışma modeli ile öğretiminin öğrenci başarısına ve anlama düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Özcan, R. (2015). *Fen bilimleri öğretmenlerinin argümantasyon sürecini sınıflarda uygulama düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden> 26.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Özcan, R., Aktamış, H. & Hiğde, E. (2018). Fen bilimleri derslerinde kullanılan argümantasyon düzeyinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 93-106. DOI: 10.9779/PUJE857.
- Özkal, N. (2002). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 52-55.
- Öztürk, A. (2013). *Sosyo-bilimsel konularla argümantasyon becerisi ve insan haklarına karşı tutum geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Polat, H. (2014). *Atomun yapısı konusunda argümantasyon yönteminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin başarısı üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Sadler, T. D. & Fowler, S. R. (2006). A threshold model of content knowledge transfer for socioscientific argumentation. *Science Education*, 90(6), 986-1004.
- Sampson, V. & Clark, D. B. (2008). Assessment of the ways students generate arguments in science education: Current perspectives and recommendations for future directions. *Science Education*, 92, 447-472.
- Şekerci, A. R. (2013). *Kimya laboratuvarında argümantasyon odaklı öğretim yaklaşımının öğrencilerin argümantasyon becerilerine ve kavramsal anlayışlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Torun, F. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğretim ve karar verme becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Torun, F. & Şahin, S. (2016). Determination of students' argument levels in argumentation-based social studies course. *Education and Science*, 41(186), pp. 233-251.
- Tuncel, S. T. (2016). *Investigating the effects of science writing heuristic approach on eight grade students' achievement, metacognition and epistemological beliefs*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ulu, C. & Bayram, H. (2015). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımına dayalı laboratuvar etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin kavram öğrenmelerine etkisi: Yaşamımızdaki elektrik ünitesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 63-77.
- Uluçınar Sağır, Ş., Soylu, İ. & Bolat, A. (2021). 7. Sınıf öğrencilerinin kuvvet ve enerji ünitesindeki argümantasyon seviyelerinin belirlenmesi. *AJESI Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 184-203.
- Üstünel, H. H. & Tokel, S.T. (2017). Teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarında öğrencilerin bilimsel argümantasyona rehberli öğrenme desteği sağlanması. *Ömer Halisdemir Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 122-152.



Muallim Orhan Fuad Tarafından İlk Mekteplerin 4. Sınıfları İçin Yazılan “Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye” Adlı Ders Kitabının Değerlendirilmesi

Evaluation of the Textbook “Musahabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye” written by Muallim Orhan Fuad for the 4th Grades of Primary Schools

Muhammet Demirkaya

Öğretmen
Milli Eğitim Bakanlığı
Payallar Günay Demirel Ortaokulu
muhammetdemirkaya@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5494-4264

Selim Selimoğlu

Doktora Öğrencisi
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
hilmi.demirkaya@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4456-580X

Ahmet Ali Gazel

Prof. Dr.
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
agazel@aku.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-7211-6032



Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi / Received : 22 Mayıs 2021
Kabul Tarihi / Accepted : 19 Haziran 2021
Yayın Tarihi / Published : 20 Haziran 2021
DOI Number : 10.20860/ijos.940825



Kaynak Gösterme / Citation

Demirkaya, M. & Selimoğlu, S. & Gazel A. A. “Sosyal Bilgilerde Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Sürecinin Öğrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi”. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (2021): 55-68.

Muallim Orhan Fuad Tarafından İlk Mekteplerin 4. Sınıfları İçin Yazılan “Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye” Adlı Ders Kitabının Değerlendirilmesi*

Evaluation of the Textbook “Musahabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye” written by Muallim Orhan Fuad for the 4th Grades of Primary Schools

Muhammet Demirkaya & Selim Selimoğlu & Ahmet Ali Gazel

Öz

Bu çalışmanın amacı, 1924 yılında Muallim Orhan FUAD tarafından ilk mekteplerin 4. sınıflarında okutulmak üzere yazılan “Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye 4” adlı ders kitabını farklı açılardan değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda “Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye 4” kitabı konu konu çözümlenmiştir. Diğer yandan konularla ilgili çeşitli açılardan yorumlar yapılmıştır. Çalışma, nitel türde olup doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışmada öncelikle metinler, çeviri yazı özelliklerine uygun olarak Türkçeye aktarılmış; konular çözümlenmiş ve çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda “Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye 4” kitabının; 1924 İlk Mektep Müfredat Programı’na genel anlamda uygun olduğu, metinlerin biçim ve içerik yönüyle kolaydan zora doğru sıralandığı, hedef kitlenin becerisini geliştirecek nitelikte olduğu ve Cumhuriyetin kurguladığı toplumun özelliklerini yansıttığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık bilgisi, Ahlak bilgisi, Muallim Orhan Fuad

Abstract

The aim of this study is to evaluate the textbook named “Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye 4”, which was written by Muallim Orhan FUAD in 1924 to be taught in the 4th grade of primary schools, from different perspectives. For this purpose, the book "Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye 4" was analyzed subject by subject. On the other hand, comments have been made on the issues from various angles. The study is of qualitative type and was carried out by document analysis method. In the study, first of all, the texts were translated into Turkish in accordance with the transcription features; The issues were resolved and various evaluations were made. As a result of the study, the book “Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye 4”; It can be said that it is generally suitable for the 1924 Primary School Curriculum, the texts are arranged from easy to difficult in terms of form and content, they have the quality to improve the skills of the target audience and reflect the characteristics of the society that the Republic built.

Keywords: Citizenship knowledge, Moral knowledge, Teacher Orhan Fuad

* Bu makale Prof. Dr. Ahmet Ali Gazel’in danışmanlığında Muhammet Demirkaya’nın Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde hazırladığı “Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye Adlı Ders Kitabının Transkripsiyonu ve Değerlendirilmesi” başlıklı tezinden üretilmiştir.

Extended Summary

Purpose and Significance:

After the proclamation of the Republic, Turkey made significant progress towards becoming a national and secular state in accordance with the principles and revolutions. One of the most basic symptoms of these stages is the special attention given to the modernization of primary and primary curriculum and programs. These modernization initiatives in primary education programs have made significant progress in a very short time. In terms of Turkish educational history and the development of primary education programs, the Republican period can be considered as a period with its own characteristics. The main purpose of the Republican regime can be considered as adopting the basic values of social and political order, the world of meaning and belief to the generations of the Republic with a rebuilt education system, as well as securing the future of the order (Parlak, 2005:91).

"The aim of Musahabat-ı Ahlakiye and Malumat-ı Vataniye courses is to introduce young people to their rights and duties as a citizen of the Republic of Turkey, to instigate the moral principles that should prevail in all their movements, and to make them able to appreciate and perform their national and humanitarian duties." Accordingly, it can be said that in addition to being aware of rights and responsibility in citizenship education, moral education is also given importance (Celik, 2008:363).

It is clear that there are some initiatives that can be addressed in the context of the goal of establishing a new society in the period after the declaration of the Republic. Among them are some changes to the education system. It is seen that important functions are placed in the citizenship knowledge course in order to raise the children who are seen as the future of society with the values of the Republic. The course book of this period highlights the targeted teaching of the Republic. Musahabat-ı Ahlakiye and Malumat-ı Vataniye, one of the textbooks in question and taught in 4th grades, are the main topics of this section

The aim of this study; The aim of this study is to analyze and evaluate the old letter book named "*Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye 4*", which was written by Muallim Orhan Fuad in 1924 "to be taught in the 4th grade of primary schools

Methodology:

The document analysis method, one of the qualitative research approaches, was used in this study. Document review covers the analysis of written materials that contain information about the facts and cases that are aimed to be investigated. Additionally, documents are important sources of information that should be used effectively in qualitative research, and therefore, the data required in such research can be obtained without the need for observation and interviews (Yıldırım and Şimşek, 2011: 187-188). For this purpose, the Republican era morality and citizenship textbooks were analyzed using the document analysis method. The sample of the study was determined by purposeful sampling method. The textbook with old letters, "*Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye 4*", written by Muallim Orhan Fuad in 1924 for the primary schools, constitute the sample of the study. During the process of analyzing the data transcription was performed first, and then descriptive analysis method was used. According to the descriptive analysis, the data obtained are summarized and interpreted in accordance with the previously determined themes. In descriptive analysis, direct quotations are frequently used to reflect the views of the observed or interviewed individuals in a more striking way (Yıldırım and Şimşek, 2011: 224).

Results, discussion and conclusion:

In this study 4th grade course book whose name are Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye have been examined. In this book, the most emphasized points are people's need for society, their

strong ties with social life and that a person is helpless when he doesn't have a family and make up a small part of a nation. To sum up, in these sections individual's emphasis for society is in the foreground.

Consequently, when the emphases in this book are taken into consideration, person's and society's features that republican regime wanted to create can be observed. The most important feature is existence of a person, which means that the reason of one's existence is socialisation. This kind of approach is an approach that defends that the individual ignoring the person can only be real with the society. Another feature is that a person who wants to be a modern individual of the Republic pays attention to his appearance, clothing and care first and then is extremely advanced in science and technique. Another characteristic of the individual and society that the republican regime wants to construct is a society that is aware of its duties and responsibilities. In such a society, everyone fulfills their duties in the best way possible and benefits from the rights and freedoms given to them by the Republic.

Giriş

Cumhuriyet'in ilanından sonra Türkiye, ilke ve inkılâplar gereği millî ve laik bir devlet olma yolunda önemli aşamalar kaydetmiştir. Bu aşamaların en temel belirtilerinden biri ilköğretimin ve ilköğretim müfredatı ve programlarının modernleşmesine özel bir önemin verilmesidir. İlköğretim programlarında yapılan söz konusu modernleştirme girişimleri çok kısa zamanda önemli ilerlemeler kaydetmiştir. Türk eğitim tarihi ve ilköğretim programlarının gelişimi açısından Cumhuriyet dönemi kendine has özellikleri olan bir dönem olarak ele alınabilir. Kurulan sistemin içinde önemli bir konuma sahip olan eğitim kurumlarının da dayandığı ideolojik ve bilimsel temeller doğrultusunda düzenlenmesi nedeniyle kendi içinde tutarlı olduğu düşünülebilir.

Cumhuriyet rejiminin temel amacı, yeniden kurgulanmış bir eğitim sistemi aracılığıyla Cumhuriyet nesillerine toplumsal ve siyasal düzenin öz değerlerini, anlam dünyasını ve inançlarını benimsetmenin yanı sıra düzenin geleceğini de garanti altına almak olarak düşünülebilir (Parlak, 2005: 91). Eğitimin söz konusu özelliği dikkate alındığında eğitim ile ideolojinin iç içe geçmiş birbirinden kolaylıkla ayrılamayacak iki kavram olduğu anlaşılabilir (Şirin, 2013: 4). İdeolojinin eğitimi üç konuda etkilediğinden bahsedilebilir: Eğitim politikaları, hedefleri, amaçları ve sonuçlarının belirlenmesi, okul çevresindeki davranış ve değerlerin belirlenerek güçlendirilmesi ve okulun resmi müfredatını oluşturan bilgi ve yeteneklerdir (Guttek, 2006:181-183).

Okullar, ideolojilerin genç kuşaklara benimsetilmesi ve aktarılmasının yanı sıra yeniden üretiminde de oldukça önemlidir. Bir başka deyişle okul, söz konusu özelliği ile yeni özneler yaratacak olan önemli bir ideolojik aygıttır (Althusser, 1994: 30-50). Böyle ideolojik bir aygıtın Türkiye gibi yeni kurulan bir toplumda elbette çok büyük görevleri vardır. Eğitimin hem ideolojinin üretiminde ve yeniden üretim yoluyla sürdürülmesindeki etki ve önemi dikkate alındığında (Apple 2006: 90-110) erken Cumhuriyet döneminin eğitime verdiği önemin sebebi daha kolay anlaşılabilir. Çünkü bu dönemde çocuk eğitimi, rejimin geleceği ve teminatı olmak gibi yeni bir anlam kazanmaya başlamıştır. Bu çerçevede çocuk eğitimi, en temel meselelerden biri olarak kabul edilmiş ve Milli eğitim ve kültür politikaları aracılığıyla, çocuğun cumhuriyet değerleri, millî sembol ve değerlerin içselleştirmesi amaçlanmıştır (Hobsbawn, 1995: 117-119).

Yukarıdaki amaçlara ulaşmak için yapılan en önemli düzenlemeler program ve müfredat düzeyindedir. Sürece kısaca değinilecek olursa, Cumhuriyet'in ilanından hemen sonra 1924 yılında ilköğretim programları değiştirilmiştir. Daha sonra 1926 yılında Milli Eğitim nezdinde kurulan ve özellikle programlardan sorumlu olan Talim ve Terbiye Dairesi ortaya çıkmıştır. Talim ve Terbiye Dairesinin kuruluşunun ardından Türkiye'deki ilköğretim programları Avrupa'daki ilköğretim programlarına neredeyse eşit şekilde bir modernleşme ya da modernleştirme sürecine girmiştir. Sonraki süreçte 1936, 1948, 1968 ve son olarak yakın geçmişte 2005 ve 2018 yılında ilköğretim programları yeniden gözden geçirilmiş ve günün ihtiyaçlarına uygun hale getirilmeye çalışılmıştır.

Cumhuriyet döneminden itibaren öğretim programlarında yer alan Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi derslerinin en önemli hedefi “makbul vatandaşın inşası ve yurtseverliğin telkini” olmuştur (Üstel, 2005: 20). Bu durum ders kitaplarında, müfredat ve programlarda açıkça kendini göstermektedir. Çoğu ders kitabında istenen, arzu edilen vatandaş tipi ve bu vatandaşın özellikle vatanını çok sevmesi anlatılmaktadır. İktidarlar toplumsal ve siyasal düzenin sürekliliğini sağlayacak olan ideolojik söylemlerini benimseyen bireyler yetiştirmek için ders kitaplarını sıkı bir kontrol altında tutar (İnal, 1996:13). Bu bağlamda 1923-1950 dönemi ilkökuller ders kitaplarında öncelikle yurt sevgisi, cumhuriyet ve değerlerine bağlılık sıklıkla vurgulanan konular arasındadır (Sakaoğlu, 1999:36-37).

Vatandaşlık eğitimi II. Meşrutiyet’in ilanı ile başlamış ve Cumhuriyet’in ilanından sonra eğitim alanında ciddi yenilikler olmuştur. Atatürk, hedeflediği çağdaş demokratik toplumun vatandaşlarının yetiştirilmesine ayrı bir önem vermiştir. Bu dönemde okullar da geçmişten farklı olarak demokratik değer, bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılmasında temel işleve sahip konuma gelmiştir. Erken Cumhuriyet döneminde vatandaşlık eğitimindeki önemli gelişmeler şu şekilde incelenebilir: Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Öğretim Programlarında Değişiklikler, Vatandaş İçin Medeni Bilgiler Kitabı (Çelik, 2008).

Erken Cumhuriyet döneminde vatandaşlık eğitimini etkileyen iki önemli program değişikliği gerçekleşmiştir. Bunlardan ilki 1924 tarihli İlk Mektep Müfredat Programı’dır. Söz konusu program, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitimi’nin ilk programı olma özelliğini taşımaktadır (Keskin, 2002: 26). Ara program niteliği gösteren bu program ile 11 senedir devam eden üç devreli ve 6 yıllık ilkökuller kaldırılarak yerlerine 5 senelik ilkökuller konulmuştur. Bu program vatandaşlık eğitimi ile doğrudan ilgili olan Tarih, Coğrafya ve Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye derslerini içermektedir. Tarih ve Coğrafya dersleri 3. sınıfta birer saat, 4. ve 5. sınıflarda ikişer saat iken, Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye dersi her sınıfta birer saat olarak verilmiştir (İlk Mektepler Müfredat Programı, 1924: 3). Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye dersinin amacı programda şu şekilde belirtilmiştir (İMMP, 1924: 29):

“Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye derslerinin gayesi gençlere Türkiye Cumhuriyeti’nin bir vatandaşı olmak sıfatıyla malik oldukları hak ve vazifelerini tanıtmak, bütün hareketlerinde hâkim olması lazım gelen ahlak esaslarını telkin etmek, ve’l-hâsıl millî ve insani vazifelerini takdir ve ifa edebilecek bir hale getirmektir.” Buna amaca göre söz konusu dönem vatandaşlık eğitiminde hak ve sorumluluk bilinci taşımanın yanı sıra ahlak eğitimine de önem verildiği söylenebilir (Çelik, 2008: 363).

Cumhuriyet’in ilanı sonrasındaki dönemde yeni bir toplum kurgulama hedefi bağlamında ele alınabilecek olan bazı girişimlerin olduğu açıktır. Bunların başında eğitim sisteminde yapılan bazı değişiklikler vardır. Toplumun geleceği olarak görülen çocukların Cumhuriyet değerleri ile yetiştirilmesi adına Vatandaşlık bilgisi dersine önemli işlevler yüklendiği görülmektedir. Bu dönemde yazılan ders kitapları Cumhuriyet’in amaçladığı bireylerin özelliklerini öne çıkarmaktadır. Söz konusu ders kitaplarından olan ve 4. sınıflarda okutulan Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye adlı ders kitabı bu çalışmanın temel ilgi odağıdır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Ayrıca dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır ve bundan dolayı bu tür araştırmalarda gerekli olan veriyi gözlem ve görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187-188). Bu amaçla Cumhuriyet dönemi ahlak ve vatandaşlık ders kitapları doküman analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Örneklem

Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. 1924 yılında Muallim Orhan Fuad tarafından ilk mektepler için kaleme alınan “Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye 4” adlı eski harfli ders kitabı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde öncelikle transkripsiyon yapılmış daha sonra betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analize göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanır. Betimsel analizde gözlenen ya da görüşülen bireylerin görüşlerini daha çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:224).

Bulgular ve Yorumlar

Kitabın Künye Bilgileri

Kitabın tam adı *Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye 4*’tür. Kitabın yazarı Muallim Orhan FUAD olup kitap Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâletinin 1340 (1924) senesi ilk mektepler müfredat programına göre tedris edilmek üzere kabul edilmiştir. Söz konusu kitap ilk mektepler dördüncü sınıfına mahsus bir ahlak ve vatandaşlık bilgisi ders kitabıdır. Kanaat matbaasında basılmıştır

Musahabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye 4 Adlı Ders Kitabının İncelenmesi ve Değerlendirilmesi

Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye 4 adlı ders kitabı, 5 kısım ve 19 konudan oluşmaktadır. Birinci kısım 5 konu, ikinci kısım 6 konu, üçüncü kısım 4 konu, dördüncü kısım 3 ve son olarak beşinci kısım 1 konudan oluşmaktadır.

Birinci kısım genel anlamda fert ve cemiyet, ferdin cemiyete medyun olduğu nimetler ve “ilkel insanlar” ile bugünkü insanlar arasındaki farklara odaklanmıştır. İlk konu fert ve cemiyet, ikinci konu cemiyetin hizmetleri, üçüncü konu ferdin cemiyete minnettarlığı, dördüncü konu “ilkel insanlar” ile bugünkü insanlar arasındaki farklar ve beşinci konu teşarük ve tesanüttür. Yazar, birey ve toplum ilişkisi ile ilgili şöyle demektedir;

Fakat insanın şu galibiyet ve muvaffakiyeti, yalnız kendinin yani kendi başına çalışmasının eseri değildir. Bu mensup olduğu akraba, cemaat, millet yani toplum sayesinde. Eğer bu kadar zeki yaratılan insan; aile kurmasa, millet teşkil etmese, toplum içinde yaşamasa; dünyanın aciz bir mahlûku olurdu. Öbür hayvanların yavruları nihayet bir iki ay kadar analarının hizmet ve yardımına muhtaçtır. Bir kere altı yedi yaşına kadar mutlaka bir ana veya babanın bakımına muhtaçtır (s: 9).

Yazarın vurguladığı nokta kişinin hayatta kendi başına bir yere kadar başarılı olabileceği ancak bir noktadan sonra mutlaka ailesine ve topluma ihtiyaç duyduğudur. Bu durum insanın insan olma özelliğinden kaynaklanmaktadır. Kişi, sosyal bir varlık olarak tanımlanmasının gereği olarak toplumsal hayattan kopamaz. Toplumsal hayatın temelinde iletişim vardır ve bu iletişim yeteneği sayesinde bireyler toplumsallaşır ve toplum hayatına karışır. Yazar bireyin aile kurmadan, milletin küçük bir parçasını oluşturmadan dünyada aciz bir varlık olacağını ileri sürmektedir.

Birinci kısım ikinci konu toplumun hizmetleriyle ilgilidir. Toplumun hizmetleri ile kastedilen anlam çocuğun ailesinden, millet ve hükümetten gördüğü faydalarla ilgilidir. Çocuk doğumundan itibaren aile, millet ve devletten mutlaka çeşitli faydalar görmektedir. Yazar bu duruma şu şekilde bir örnek sunmuştur.

Bir aile ne kadar zengin olsa: kendi evinde muntazam bir mektep açamaz, çocuğunu istediği gibi okutup hayat için yetiştiremez. Mutlaka çocuğunu ya vatandaş tarafından veya vatandaşın vekili olan hükümet tarafından açılmış bir mektebe vermeye mecburdur. O çocuk adam olmak kabiliyetinde ise, girdiği mektebi bitirir. Oradan

çıkar daha yüksek bir mektebe girer; bu suretle ancak (beşeri cemiyet) içinde kendisine bir yer bulabilir. Eğer bunları yapmaz ise herhalde sonunda o genç sefil ve rezil olur (s:10).

Yazarın yukarıdaki ifadelerle kastettiği bireyin topluma karışmadan çeşitli faydalar göremeyeceğine ilişkindir. Birey tek başına ne kadar zengin olursa olsun ya da ne kadar zeki olursa olsun bu durum toplumsal bağlamda bir değer kazanmadığı müddetçe pek önemli değildir. Bu ifadelerin altında verilmek istenen bir başka mesaj ise kişiyi toplumun değerli kıldığı ve dolayısıyla kişinin mutlaka toplumsal bağlamda ele alınması gerektiğidir.

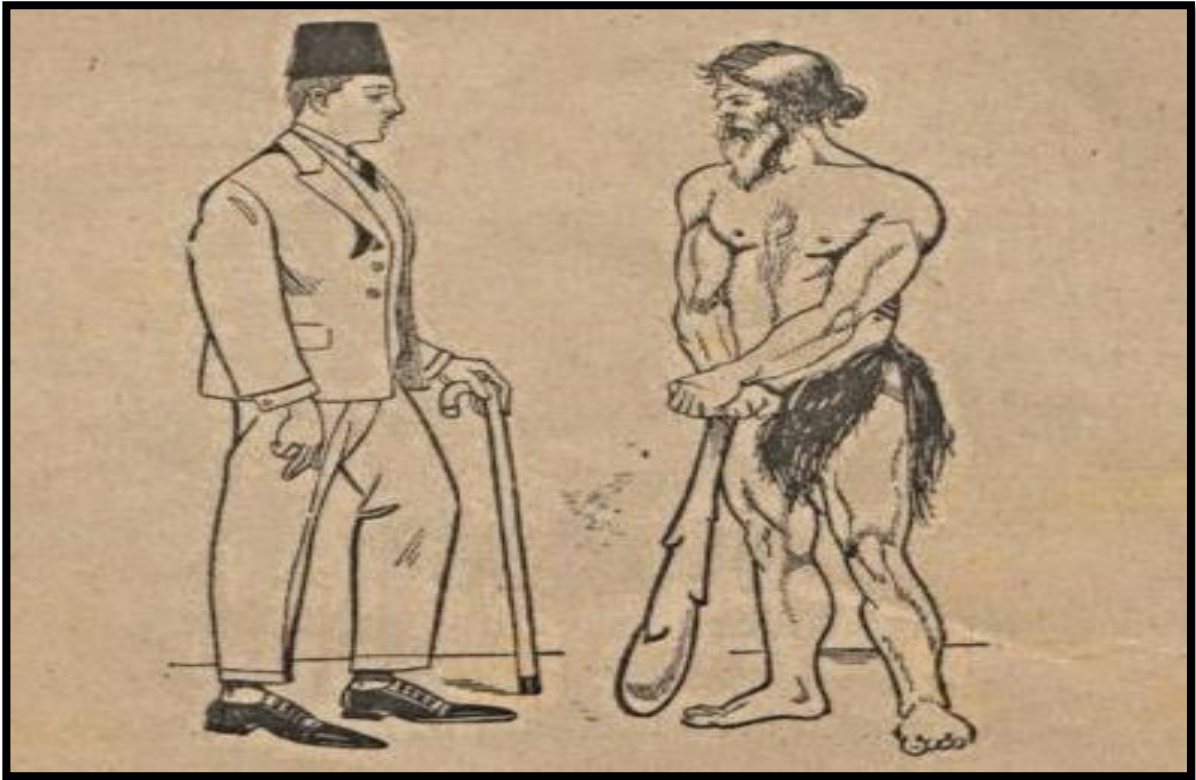
Üçüncü konu bir önceki konuda bahsedilen toplumun bireye olan faydalarının birey tarafında bilinip ve kıymetinin anlaşılması gerektiğine ilişkindir. Yani birey topluma söz konusu faydalarından dolayı minnet duymalıdır.

Öyle ise; ailemizden mahallelerimizden, vatandaşlarımızdan sonra bütün insanları [beşeri cemiyeti] sevmemiz, ona karşı minnettar olduğumuzu bilmemiz lazım (s:11).

Birinci kısmın dördüncü konusu “ilkel insanlar” ile bugünkü insanlar arasındaki farklara ilişkindir. İnsanın sürekli olgunlaşması ve daha ileriye doğru gitmesi aynı zamanda toplumunda ilerlemesini getirmektedir. Yazar bu bölümde ilerlemeyi “ilkel insan” ile günümüz insanı arasındaki farklara odaklanarak sunmaya çalışmıştır. Konu içinde “ilkel insan” ile modern insana ilişkin karşılaştırmalar yapılmış ve bu karşılaştırmalara ilişkin bir de resim sunulmuştur.

İnsan, hayvanlar içinde ilerlemek zorunda olan varlıktır. Bundan beş on bin sene evvel bir koyun bir maymun neydiyse; bugünde odur. Bunlar hayatlarında bir terakki ve tebeddül eseri gösteremezler. Hâlbuki insan böyle değildir. Her gün terakkiye doğru bir adım atıyor. Bunun içindir ki; yaşayışça, adetçe hemen hemen dünkü adamlar, bugünlere benzemiyor (s:12).

Resim 1: “İlkel insanlar” ile “modern insanlar” arasındaki farklar.



Resme bakıldığında ilginç bir ayrıntı göze çarpmaktadır. Resimdeki “ilkel” ve “modern bireyler” arasındaki en önemli farklar giyim tarzı olarak görülmektedir. Bu durum programlardaki gizli müfredat konusunu gündeme getirmektedir. Bu dersi alan öğrencilere kısaca şu mesaj verilmektedir; modern bir kişi olmak istiyorsanız öncelikle giyim tarzınız resimdeki adamın giyim tarzı gibi olmalıdır. Kişi modern olmak istiyorsa en başta dış görüntüsünü düzeltmek zorundadır.

Yazar “ilkel” ve “modern bireyler” arasındaki farkların en önemlisi olan dış görünümünden sonra bilim ve teknolojinin sonuçlarından bahsetmektedir.

İnsanlar fikirce, ilimce terakki ettikçe [buhar, elektrik, mıknatıs gibi] tabii kuvvetlere hâkim oldular, bunları kendilerine hizmetçi yaptılar, bu sayede zamanımızda insanlar (tayyare) ile kuş gibi havalarda uçuyorlar, gemiler sayesinde denizlerin dibinde yürüyorlar, vapur, şimendifer, otomobil vasıtasıyla eski devirlerde aylarca zaman içinde kat edilemeyen mesafeleri bir iki günde alabiliyorlar. Bir küçük motor ile fabrikalarda yüzlerce makineleri bir anda işletiyorlar. Cennet gibi evler, köşkler yapıyorlar. Dünyanın bir ucundan diğer ucuna bir saniyeden daha az vakit içinde haber erişiyorlar. Telefonlar birbirinden çok uzakta bulunanları derhal konuşturuyorlar. Bugün Paris’te verilen konseri Amerika’da oturan bir adamın dinleyip eğlenmesi mümkün bir hale gelmiştir (s:14).

Yukarıdaki alıntıdan da açıkça anlaşılacağı gibi yazar, bilimin gelişimi sonucu teknolojiye ortaya çıkan olağanüstü değişimleri de “ilkel” ve “modern insanlar” arasındaki farklar olarak görmektedir. Bu durumda yazar bilimde ve teknolojiye ilerlemeyi modern insanı “ilkel insan”dan ayıran en önemli faktörlerden biri olarak göstermektedir. Yazarın vurguladığı noktalar insanın gelişimiyle birlikte dış görünüşün modernleşmesi ve bilimdeki ilerlemelerin teknolojik yansımalarıdır. Diğer yandan bu ifadelerin vermek istediği mesajın çok çalışmak gerektiğidir. Nitekim yazar konunun son cümlesinde; “Eğer istikbal için çalışmazsak atalara karşı küfranı nimette bulunmuş oluruz.” demektedir. Birinci kısmın son konusu olan ortaklık ve dayanışma yazarın dikkat çektiği bir diğer konudur. Yazar kitabın ilk konusunda beri vurguladığı bireyin yalnız başına bir şey yapamayacağı ve toplum içinde değer kazanacağı fikri bu konuda da işlenmiştir. Bu konu özellikle kişinin başkalarıyla ortaklık kurması ve dayanışma içinde olması gerektiğine vurgu yapar. Bu vurguyu da medeni devletler örneği üzerinden işlemeye çalışır.

Bugün medeni memleketlerde en küçük işten en büyük işlere varıncaya kadar hepsi, birtakım adamların ilimlerini, sermaye, fikir ve akıllarını birleştirip birlikte çalışmalarını sayesinde meydana gelmiştir (s:19).

Diğer yandan medeni devletlerdeki bireyler arası ortaklık ve dayanışmanın ancak sanat ve ticaret fikri olanlar arasında olduğunu ve dolayısıyla ticaret fikri olan bireylerin kazançlı çıkacaklarını belirtilmektedir. Ayrıca ticaret fikri olan bireylerin bir toplumda sayısı ne kadar fazla ise söz konusu toplum o derece ilerlemiş sayılabilir demektedir. Yazarın vurgulamak istediği konu kooperatifleşme ve bu şekilde ticaret yaparak daha büyük girişimlerde bulunulabileceğine ilişkindir.

İnsanlar medeniyette ne kadar ilerlerse; fertleri arasında teşarük ve tesanüt o derece kuvvetli olur. İptidai milletlerde bu ihtiyaç kendisini his ettiremez. Çünkü onlarda sanat ve ticaret fikirleri yoktur. Bir memlekette bir millet arasında ticaret fikri ne derece genişlerse teşarük ve tesanüt kaidesi o merteye esaslaşır. Demek [teşarük ve tesanüt] medeniyetin lüzumundandır (s:21).

İkinci kısımdaki genel konular, kişinin hakları, görevleri ve sorumlulukları, kişinin iyilik ve kötülük durumları, kişinin kendine, ailesine, milletine ve insanlığa olan görevleridir. Diğer yandan kitapta onuncu konu kişinin ruhuna ilişkin görevleridir.

İkinci kısmın birinci konusu haklar, görevler ve sorumluluklara ilişkindir. Yazar konu başında öncelikle hak, görev ve sorumluluğun tanımlarını yapmış ve daha sonra bu üç kavramın kişi hayatında birbirine nasıl bağlı olduğu ilginç iki örnekle anlatmaya çalışmıştır.

Şimdi size bu üç şeyin [hak, görev ve sorumluluğun] nasıl birbirine bağlı olduğunu birer misal ile anlatalım: Mesela: ben hükümet dairesinde bir memuriyetteyim. Ay başı gelince: hükümetten çalışmama mukabil bağlanmış olan maaşımı istemek ve almak benim hakkımdır. Hükümet bu hakkımı tanımakla beraber buna mukabil bir takım işler havale edebiliyor. Bunları vakit ve zamanında yapmak da benim görevimdir.

İşte görülüyor ki: hak ile beraber görev de başlıyor. Şu halde ben vazifemi vakit ve zamanıyla ve hakkıyla yapmazsam hemen sorumluluk karşımıza çıkar. Yani ihmalciliğimin vazifemi su-i istimal etme derecesine göre hükümet maaşımı keser veya beni memuriyetimden çıkarır veya hapis ettirir. Demek görev hakkı, sorumluluk da görevi takip eder (s:24).

Yukarıdaki pasajda verilmek istenen mesaj gayet açıktır. Cumhuriyetin yetiştirmek istediği nesil bağlamında bakıldığında, Cumhuriyetin hak ve görevlerini bilen ve bunun yanında sorumluluklarının farkında olan bireylerden oluşan bir toplum kurgulamak çabasında olduğu söylenebilir. İlkokulların dördüncü sınıflarında okuyan çocuklara verilmek istenen bu değerler toplumun ne yönde kurgulanmak istendiğinin açık kanıtı olarak görülebilir.

İkinci kısmın ikinci konusu birincinin devamı niteliğindedir. Bu bölümde ele alınan konu kişinin yaptığı işlerin hangileri iyi ya da kötü olarak nitelenebileceğiyle ilgilidir. Bu konuda yazar 3 kavramdan bahsetmektedir. İlk olarak kişinin yapmasının iyi olduğu, ikinci olarak kötü olduğu ve son olarak ne iyi ne de kötü olduğu bazı fiillerdir.

Hak ve görevler bağlamında ikinci kısmın üçüncü konusu kendimize, ailemize, milletimize ve insanlığa karşı olan görevlerimizle ilgilidir. Kendimize yönelik görevlerimizden en önemlisi sağlıklı olmaktır. Yani sağlığını korumak bireyin en önemli görevi olarak belirtilmektedir.

Bunu biraz düşünmekle kendi kendimize bulabiliriz. Serbest ve mesut bir hayat yaşamak için en evvel vücudumuzun kuvvetli, sıhhatli olması lazımdır. Hastalıklı illetli olursak ne kendimize ne başkalarına faydeli olamayız. Bilakis kendimizin her gün azap çekmemizden başka ailemizin de başına bela olamayız. İnsan ne kadar zengin bir aileden olursa olsun mutlaka çalışmaya borçludur. Çalışmak ise; ancak sağlam bir vücut, sağlam bir dimağ [kafa] ile olabilir. Meşhur misaldir: Sağlam bir dimağ, ancak sağlam bir vücutta bulunabilir! (s: 39).

Yazar bireyin sağlığına nasıl dikkat etmesi gerektiği konusunda bazı önerilerde bulunmaktadır. İlkokul dördüncü sınıfta okutulan bir derste bu kadar detaya inilmesi bireylere sağlıklı yaşam tarzını benimseterek devletin sağlık harcamaları gibi bazı harcama kalemlerinde tasarruf sağlayabilmesini göz önünde bulundurmaya gerektir. Önemli olan bireylerin sağlığıdır ancak bireyler ne kadar az hasta olursa devletin sağlık harcamaları da o derece azalacaktır.

İkinci kısmın dördüncü konusu bir değerlendirmedir. Değerlendirmenin konusu bir önceki derste kişinin kendine karşı sorumluluklarını daha detaylı ve gerekçeli olarak sunmaktır.

Geçen derste ki desturları öğrendikten sonra şimdi: İhtimalsiz dersiniz ki, mademki vücut benimdir; onun kuvvetli veya zayıf olması bana aittir. Buna kim ne karışır?

Küçük efendi; sizin bu düşünceniz doğru değildir. Bakınız size ispat edeyim. Evvela – hastalıklı, murdar kılıklı, eli yüzü kirli bir adamdan herkes iğrenir, öyleleri ne meclislere ne müsamerelere davet ve kabul olunur, nede gittikleri yerlerde kimseden hürmet görürler. Halbuki, insan ekmeğe muhtaç olduğu kadar başkalarının da hürmet ve muhabbetine muhtaçtır.

İkinci derecede: marazlı, pis murdar adamlar, pek az yaşarlar. Yaşadıkları zamanı da eziyetle geçirirler. Bundan başka şurasını hatırd tutmalıyız ki: İnsan yalnız kendi kendisinin malı değildir. Hayatında baba ve anasının, hatta atalarının birer hakkı, iştiraki vardır. Daha ileri giderek denilebilir ki: yalnız ailesinin de malı değildir. Belki binlerce insanların kendi üzerinde birer hakları vardır binaen aleyh onlarında malıdır (s: 41)

Yazarın kişinin kendine yönelik sorumluluklarına ilişkin sunduğu gerekçe ailesinin ve en nihayetinde toplumun malı olduğudur. Bu konu yani kişinin toplumla anlam kazandığı meselesi kitabın en başından beri sürekli vurgulanmaktadır. Son olarak bu konuda kişinin önce ailesinin ve sonra toplumun malı olduğu belirtilmiştir. Bu durumda kişinin öncelikli olarak ailesi ve toplumun başına bela olmamak için kendisine çok iyi bakması önerilmektedir. İlginç olan topluma yapılan bu vurgunun bireye yönelik herhangi bir yansımalarının olmayışıdır. Son olarak yazar, kişinin asla pis ve kirli olmaması gerektiğini dini de işin içine katarak konuya son vermiştir.

El hâsıl: marazlı, pis ve kirli adamlar; ne Cenabı Hakka karşı vazifelerini yapabilirler. Ne de dünyanın zevklerinden, saadetlerinden bir lezzet alabilir. Böyleleri acınmağa layık mahlûklardır (s:43).

İkinci kısmın beşinci konusu ruhumuza ait görevlerimizle ilgilidir. Ruhumuza yönelik en önemli görevimizin ilim öğrenmek ve irade eğitimi olduğunu vurgulayan yazar, ilim öğrenmenin faziletlerine de değinmiştir.

Ruhumuza, dimağımıza karşı olan vazifelerimizi nasıl yapabiliriz. Bu iki suretle olur: İlim tahsil etmek, irade kuvvetimizi terbiye eylemek. Biz küçük iken babalarımızın, analarımızın himmetiyle mektebe gideriz, orada iptidai ilimleri öğreniriz. Lakin bu kadar çok malumat hele bu asırda asla kâfi değildir. Hiç olmazsa <lise> tahsilini bitirmeliyiz. Ondan sonra durmayıp okumalıyız, cihanda neler olup bittiğini öğrenmeliyiz. Bugün ilim öğrenmemiş bir adamın hiçbir mecliste yeri, kimsenin yanında kadri kıymeti yoktur (s: 44).

İrade eğitimi bağlamında yazar, iradesi zayıf bireylerin hallerini tanımlayarak iradeli bir insanın nasıl olması gerektiğini vurgular.

Bir zorluk çıkınca hemen o işten vazgeçerler. Her şeyden korkarlar, vehme düşerler, ne yapacaklarını şaşırırlar. İradeyi kuvvetlendirmek için küçük yaştan beri [sebat ve metanet] in her kapının anahtarı olduğunu tamamıyla zihnine yerleştirmek, her işte sebat ve metanet dairesinde hareket etmek, olur olmaz şeylerden korkmamak, çar çabuk me'yüs olmamak yani ümitsizliğe düşmemek. Aceleci ve telaşlı olmamaya çalışmak lazımdır (s: 46).

İkinci kısmın son konusu da başkalarına yönelik görevlerimizdir. Toplum içinde yaşayan ve dolayısıyla sosyal bir varlık olan bireyin mutlaka etkileştiği kişilere karşı görevleri vardır. Yazar bu konuda söz konusu görevlere değinmiş ve kişinin bu görevleri yerine getirebilmesi için yapması gereken şeyleri belirtmiştir.

İnsanlara karşı olan vazifelerimiz ise çok ehemmiyetlidir. Her insanı – milletteş olsun, ecnebi olsun – kendim gibi bir insan olarak kabul etmeliyim. Onun bana yapmasını istemediğim şeyleri birde ona yapmamalıyım. Ve onun bana yapmasını istediğim şeyleri ben de ona karşı yapmalıyım. Yolu şaşırılmış ise yol göstermeliyim. Çamura düşmüş ise kolundan tutup kaldırmalıyım. Bir tehlike karşısında bulunuyorsa; ona elimden geldiği mertebede yardım ve muavenet etmeliyim, aç kalmış ise kudretim olduğu halde onu doyurmalıyım. Hürriyetine haklarına, namusuna tecavüz etmeyip bilakis bu gibi mukaddes şeylere hürmetkâr olmalıyım. Elhasıl: o adama karşı terbiyeli bir aile oğlu, büyük bir milletin ferdi olduğumu ispat etmeliyim (s:50).

Metinde kişiler arası karşılıklı ilişkilerin öneminden bahsedilerek, öğrencilere arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde dikkatli olmaları gerektiği mesajı verilmiştir. Diğer yandan toplumsal hayatta her gün herhangi birinin başına gelebilecek olaylarda daima yardımsever olunması gerektiği ve kendine yapılmasını istemediği bir şeyi başkasına yapmaması gerektiği konusunda belli vurgular yapılmıştır.

Üçüncü kısım da belediyelerin asli görevleri, bireylerin belediyelere karşı görevleri ve belediye ve toplumun karşılıklı görev ve sorumluluklarıyla ilgilidir. Belediye, valilik, hastane, polis ve jandarma gibi devlet dairelerinin dışında özellikle vatandaşın rahatını, huzurunu ve temizliğini sağlayan bir yerel yönetimdir. Söz konusu yerel yönetimin kendi öz sorumlulukları vardır. Bu konuda yazar bazı bilgiler sunmaktadır.

Belediyeler halkın sıhhatini gözetlemek, sokakları temiz tutmak için hususi arabalarla evlerden, sokaklardan süprüntüleri toplattırır ve bunları ya uzak bir yerde yaktırarak, deniz nehir varsa oraya attırarak imha ettirir.

Belediyeler yalnız evlerde, şurada bulunan, süprüntüleri toplayıp imha ettirmekle vazifesini bitirmiş olmaz. Her gün bütün sokakları baştanbaşa sulatır, süpürttürür.

Belediyeler şehirlerde halkın içmek vesair işlerde kullanmak için muhtaç oldukları [su] tertibatını mükemmelen temin ve ifa etmeye borçludur.

Belediyeler çarşı ve pazarları dikkatle göz önünde bulundurmak vazifesiyle mükelleftir.

Belediyelerin en büyük vazifelerinden biri sık sık han ve hamam ve otel ve lokanta ve mağaza ve kahvehane ve dükkân gibi halkın girip çıktığı veya bir arada toplandığı yerleri teftiş ettirerek bunların temiz tutulması için tedbirler yapması, halkın sıhhatine veya menfaatine muzır olan şeyleri, halleri kaldırtması hususlarından ibarettir.

Belediyelerin vazifelerinden biride satıcıların müşterilere pahalı, tartısı noksan, çürük hileli şeyleri satmalarına mani olmak ve şehirde ahalinin fakara takımı için bedava hastaneler açmaktır (s:54).

Yazarın yukarıda verdiği maddelerden de anlaşıldığı gibi belediyeler genel anlamda şehrin her şeyiyle ilgilenmek zorundadır. Bu maddeler modern bir belediyenin sorumluluklarını göstermektedir. Modern belediyenin görevlerinin yanı sıra bireylerin de belediyelere yönelik bazı görev ve sorumlulukları vardır. Yazar bu görevleri sunmakla modern bir şehir vatandaşının nelere dikkat etmesi gerektiğini ve nasıl bir insan olması gerektiğini belirtmektedir.

Evet; belediye nerden ne kadar vergi, resim alırsa alsın, memurları ne kadar çok çalışırsa çalışsın; eğer biz belediye ile (teşrik-i mesai) etmez isek; yani onunla beraber çalışmaz; ona yardım etmez, daha doğrusu belediyenin bu hak ve hizmetine karşı bize borç olan bazı vazifeleri yapmaz isek belediye hiçbir iş göremez (s:55).

Yazarın yukarıda vurguladığı en önemli nokta belediye ve vatandaş arasında karşılıklı bir görev, sorumluluk bağının olduğudur. Belediyeye yüklenen görev ve sorumlulukların aynı şekilde kişide de olduğu ve modern bir bireyin bu tür kurallara dikkat etmesi ve belediyeye her zaman yardımcı olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Kitabın bu bölümünde yazar son olarak Cumhuriyet'in tüm devlet idareleri ve vatandaşın el ele vererek görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Ümit ederiz ki: Cumhuriyet idare devrinde gerek fertler, gerekse [manevi bir fert] olan hükümet daireleri haklarını ve vazifelerini hakkıyla anlayıp bilsin; herkes kendine düşen vazifeyi ve mesuliyeti bilsin (s: 61).

Kitabın dördüncü kısmında yangına karşı evlerde alınması gereken önlemler, belediyelerin itfaiye teşkilatı, genel kesimhaneler, haller ve bunlara karşı vatandaşların görevlerine ilişkindir. Diğer yandan bireylerin sosyal hayatına katkı amaçlı onların gezme, eğlenme gibi ihtiyaçlarının da giderilmesi gerektiğine vurgular yapılmaktadır.

Yangın konusunda yazar bireylerin alması gereken önlemleri sıralamış ve bu tür afetlerin insanlar için çok kötü sonuçlar doğurabileceğini ve bu yüzden insanların çok dikkatli olması gerektiğini belirtmiştir.

Dördüncü kısmın ikinci konusu sokak, cadde ve kesimhanelerin temizliğine ilişkindir. Yazar yine medeni devletlerle karşılaştırarak bu konuyu anlatmaya çalışmıştır.

Medeni memleketlerde belediyeler, halkın sıhhatini muhafaza etmek, onlara temiz, taze mazarratsız et, sebze ve meyve yedirmek için (mezbaha) ve (haller) yaptırırlar (s:65).

Hatta bazı memleketlerde sokaklarda tükürülmesi bile şiddetle yasaktır. Öyle memleketlerde güneşin batması, insanların çalışmalarına, sokaklarda gezmelerine mani olmaz; yarı geceye kadar ekseri halk sokaklarda bulunur. Gündüz gibi gezinir. Ancak muayyen yemek ve yatmak zamanlarında evlere dönülür. Gündüzün yorgunluğunu gidermek, başı, beyni dinlendirmek için bir sürü adamlar, çoluk, çocuk gece yarsına kadar açık bulunan tiyatro ve sinemalarda vesair eğlence yerlerine giderek vakit geçirirler sonra evlerine dönüp yatarlar (s:66).

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı gibi yazar medeni bir toplumun nasıl olması gerektiğini kendisine göre medeni olan toplumlardan örnekler vererek açıklamaya çalışmaktadır. Son bölümde vatandaşın sosyal hayatını renklendirme amacıyla belediyelerin çeşitli görevleri olduğu belirtilmektedir. Bu durum yine medeni devletlerdeki insanların sosyal hayatı yaşama tarzlarına vurgular yaparak sunulmaya çalışılmıştır. Bu noktada Batı yaşam tarzına olumlu göndermeler yapılmaktadır.

Yazar ilginç bir şekilde modern bir kişinin günlük hayatını aşağıdaki gibi sunmaktadır.

Bunu size tamamıyla anlatabilmek için bizim komşu Nazım Beyin tarzı hayatından biraz bahsedeyim:

Nazım Bey; yaz, kış her sabah saat 7'de uyanır 8'e kadar yıkanır, süslenir, giyinir, kahvaltısını edip evde çıkar. 8 buçukta yazıhanesinde işe başlar. Saat 12'ye kadar fasılasızca üç buçuk saat çalışır. 12'de yemeğe gider. Kahvesini içer, gazetesini okur, ahbablarıyla konuşur. Saat 2'de tekrar işe koyulur. 6'ya kadar fasılasızca işlerini

görür. 6'da yazıhanesinden çıkar, pazara gider, evi için lazım gelen şeyleri alır, getirir. 7 buçuktan 8'e kadar mektepten gelip dinlenmiş olan oğlunun derslerini müzakere eder. Evde yapılacak iş varsa onları yapar ki bunları da çalışma saatine ilave etmek lazımdır. 8'de sofraya oturur. Ailesi efradıyla tatlı tatlı konuşarak yemek yer. Saat 11'e kadar aile sohbetleri yapılır veya misafiriğe gidilir. Nazım Bey 11 buçukta yatağına girmiş bulunur (s:71).

Bireylere örnek bir hayat tarzının sunulması bir noktada ideolojinin kurgulamak istediği toplumun özelliklerinin yansıtmaktadır. Yazar söz konusu ifadelerle normal modern bir bireyin nasıl yaşaması gerektiğini belirtmekte ve çocuklara bu hayat tarzını benimsemeleri konusunda bazı mesajlar vermektedir.

Son olarak beşinci kısımda vatandaşların hayatını ve mallarını himaye ve muhafaza teşkilatının görevleri şu şekilde sıralanır. Polisler, polislerin vazifeleri, polislerin vazifelerini teshil için çocuklara ait olan görevler: Kavga etmemek, başkalarını malını tahrip etmemek -serseriyane gezmemek- lüzumsuz gürültü etmemek- duvarlara yazı yazmamak- hayvanlara eziyet etmemek- fena çocuklara uymamak- tramvay, vapur gibi vesaiti nakliyede yer kapmak için başkasına eziyet etmemek- bilet mahallerinde sıra ve nöbete riayet etmek olarak düzenlenmiştir.

Şu halde: Bize bir zabıta memuru mesela şehir içinde bir polis şehir dışında bir jandarma bir emir ve ihtarda bulununca asla o adama gücenmeksizin hemen onun dediğini yapmak ve bu emri hükümetin emri olarak tanımak lazımdır.

Hata o polis ve jandarmanın verdiği emrin kanuna muhalif olduğunu bilsen bile orada münazaa çıkarmayıp hemen itaat etmek ve onun amirine gidip meseleyi anlatmak icap eder (s: 79).

Yazar yukarıdaki ifadelerle modern bireyin devleti temsil eden organlara asla itaatsizlik yapmaması gerektiğini ve vatandaşın en önemli görevinin kanun ve kanunu yürütenlere uymak olduğunu vurgulamaktadır.

Sonuç

Bu çalışmanın amacı; 1924 yılında Muallim Orhan Fuad tarafından “İlk mekteblerin 4. sınıflarında tefris edilmek üzere” yazılan “*Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye 4*” adlı eski harfli kitabını çözümlenmek ve çeşitli açılardan değerlendirmektir.

Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye 4 kitabının yazarı Muallim Orhan FUAD’dır. Söz konusu kitap Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâletinin 1340 (1924) senesi ilk mektepler müfredat programına göre okutulmak üzere hazırlanmıştır. Kitap ilk mektepler dördüncü sınıfa mahsus bir Vatandaşlık Bilgisi ders kitabıdır.

Bu kitapta genel anlamda en fazla vurgulanan noktalar, insanın topluma olan ihtiyacı, onun toplumsal hayattan kopamayacağı, bireyin aile kurmadan, milletin küçük bir parçasını oluşturmadan dünyada aciz bir varlık olacağıdır. Kısacası bu bölümlerde toplum için insan vurgusu ön plandadır.

Diğer yandan kişiyi toplum değerli kılmakta ve dolayısıyla kişi mutlaka toplumsal bağlamda ele alınmalıdır. Birey toplumda yaşamının avantajlarından dolayı topluma bir nevi minnet duymalıdır. İlkel ve modern bireyler arasındaki farkların en önemlileri dış görünümünden sonra bilim ve tekniğin getirdiği ilerlemelerdir. Toplumda yaşayan birey başkalarıyla ortaklık kurmalı ve dayanışma içinde olmalıdır.

Cumhuriyet bireylere belirli hak ve görevler vermiştir ve bu görev ve hakların bireyler tarafından bilinmesi gerekir. Çünkü Cumhuriyet sorumluluklarının farkında olan bireylerden oluşan bir toplum kurgulamak çabasıdır.

Sağlıklı yaşam tarzının yanı sıra ortalama bir insanın yaşam tarzı da örnek verilerek benimsetilmeye çalışılmaktadır. Çünkü kişi önce ailesinin ve sonra toplumun malıdır.

Belediyelerin genel anlamda şehrin her şeyiyle ilgili görevleri vardır. Metinde sunulan maddeler modern bir belediyenin sorumluluklarını göstermektedir.

Yazar medeni bir toplumun nasıl olması gerektiğini kendisine göre ya da genel kabul gören tasavvura göre medeni olan toplumlardan örnekler vererek açıklamaya çalışmaktadır.

Bireylere örnek bir hayat tarzının sunulması bir noktada ideolojinin kurgulamak istediği toplumun özelliklerini yansıtmaktadır.

Modern bireyin devleti temsil eden organlara asla itaatsizlik yapmaması gerekir ve vatandaşın en önemli görevi kanun ve emirlere harfiyen uymaktır.

Sonuç olarak bu kitapta yapılan vurgular dikkate alındığında Cumhuriyet rejiminin kurgulamak istediği birey ve toplumun özellikleri görülebilir. Bu özelliklerin en başında toplum için kişinin varlığı yani kişinin varlık sebebinin aslında toplumsallaşma olduğudur. Bu tarz bir yaklaşım kişiyi yok sayan bireyin ancak toplumla gerçek olabileceğini savunan bir yaklaşımdır. Diğer bir özellik ise Cumhuriyetin modern bir bireyi olmak isteyen bir kişinin öncelikle dış görünüşüne, giyimine ve bakımına dikkat etmesi daha sonra bilim ve teknikte son derece ileri olmasıdır. Cumhuriyet rejiminin kurgulamak istediği birey ve toplumun özelliklerinden bir diğeri ise görev ve sorumluluklarının bilincinde olan bir toplumdur. Böyle bir toplumda herkes kendi görevini en iyi şekilde yapar ve Cumhuriyetin kendine verdiği hak ve özgürlüklerden yararlanır.

İdeal toplum ve bireyin özelliklerinden bir diğeri de bireyin sağlıklı bir yaşam tarzını benimsemesi gerektiğidir. Bu konu ilginç örneklerle daha kolay kavratılmaya çalışılmış ve ortalama bir insanın yaşam tarzının nasıl olması gerektiği sunulmuştur. Diğer yandan kişi ve toplumla ilgili özelliklerin yanı sıra yerel yönetimlerin özelliklerine ilişkin bilgiler de sunulmuştur. Yerel yönetimlerinin modernizasyonu sürecine ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

Kitabın son bölümlerinde dikte edilen bazı konular mevcuttur. Bunlardan biri bireyin devlet temsilcilerinden herhangi birine asla itaatsizlik etmemesi gerektiğidir. Bu durum ideolojinin oluşturmak istediği toplum hakkında bir ipucu vermektedir. Devlete asla karşı gelmeyen ve verilen emirleri harfiyen uygulayan bir toplum arzu edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Althusser, L. (1994). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*, Çev, Yusuf Alp ve Mahmut Özışık, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve iktidar*. Kalkedon Yayınları, İstanbul,
- Çelik, H. (2008). Cumhuriyet dönemi vatandaşlık eğitiminde önemli adımlar. Erişim: http://www.fed.sakarya.edu.tr/arsiv/yayinlenmis_dergiler/2008_1/2008_1_25.pdf adresinden alınmıştır.
- Guterk, G. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*, Çev. Nesrin Kale, Ütopya Yayınları, Ankara.
- Hobsbawn, E. J. (1995). *1780'den günümüze milletler ve milliyetçilik*. Çev. Osman Akınhay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- İlk Mekteplerin Müfredat Programı (1924). Maarif Vekâleti ilk tedrisat dairesi, İstanbul: Matbaa-ı Amire.
- İnal, K. (1996). *Eğitimde ideolojik boyut*, Doruk Yayınları, Ankara.
- Keskin, Y. (2002). *Türkiye'de II. Meşrutiyetten günümüze kadar uygulanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Muallim Orhan Fuad. (1924). *Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye 4*, Kanaat matbaası, İstanbul.
- Parlak, İ. (2005). *Kemalist İdeolojide Eğitim Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih Ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*. Turhan Kitapevi, Ankara.
- Sakaoğlu, N. (1999). *İlkokul Kitaplarında Cumhuriyet, Yurt, Atatürk, Okul: 1923-1950*. Cumhuriyet ve Çocuk, Yayına Haz. Bekir Onur, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Şirin, S.F. (2013). *İktidar ve çocuk*. Turkish Studies 8 (8), 1275-1284.
- Üstel, F. (2005). *Makbul Vatandaşın Peşinde: II. Meşrutiyetten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Otantik Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerilerinin Gelişimine Etkisi

The Effect of Authentic Learning Approach on the Development of 21st Century Learning and Innovation Skills in Social Studies Course

Ramazan Yıldırım

Öğretmen
Milli Eğitim Bakanlığı
Kütahya Ticaret ve Sanayi Odası
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
rmznyldrm@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5727-5134

Şaban Ortak

Prof. Dr.
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
sortak@aku.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-9180-0158



Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi / Received : 27 Mayıs 2021
Kabul Tarihi / Accepted : 20 Haziran 2021
Yayın Tarihi / Published : 20 Haziran 2021
DOI Number : 10.20860/ijos.943513



Kaynak Gösterme / Citation

Yıldırım, R. & Ortak, Ş. "Otantik Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerilerinin Gelişimine Etkisi". *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (2021): 69-90.



Otantik Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerilerinin Gelişimine Etkisi*

The Effect of Authentic Learning Approach on the Development of 21st Century Learning and Innovation Skills in Social Studies Course

Ramazan Yıldırım & Şaban Ortak

Öz

Bu araştırmada, otantik öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde uygulanmasının 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişimine etkileri araştırılmıştır. Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 6. sınıf seviyesinde öğrenim gören 50 öğrenciden oluşmuştur. Bu kapsamda aynı sınıf seviyesinde biri deney (n=28) diğeri kontrol (n=22) grubu olmak üzere yansız atama ile iki grup oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin benzer özelliklere sahip öğrencilerden oluşması için denkleştirme işlemi yapılmıştır. Araştırmada 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği (21ÖYBÖ) ön test olarak uygulandıktan sonra yarı deneysel işleme geçilmiştir. Dersler, deney grubunda otantik öğrenme yaklaşımına uygun yöntemlerle kontrol grubunda ise ders kitabındaki yönergeler doğrultusunda işlenmiştir. Yarı deneysel işlem sonrası deney ve kontrol gruplarına 21ÖYBÖ son testler olarak uygulanmış ve sonuçlar karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Verilerin analizinde ilişkili örneklem için bağımlı gruplar t-testi, ilişkisiz örneklem için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Deneysel işlem sonucunda, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 21ÖYBÖ son test puanlarında deneysel işlem öncesine göre puan artışları meydana gelmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin puan artışları kontrol grubundan daha fazla olmuştur. Ancak iki grubun son test puanlarında istatistiksel olarak fark bulunamamıştır. Deney grubundaki öğrencilerin ölçeğin yaratıcılık ve yenilenme becerileri alt boyutundan elde ettikleri son test puanları, ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmıştır. Böylece sosyal bilgiler derslerinin otantik öğrenme yaklaşımına uygun süreçlerle işlenmesinin yaratıcılık ve yenilenme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Dersi, Otantik Öğrenme, 21. Yüzyıl Becerileri.

Abstract

In this study, the effects of applying the authentic learning approach in social studies course on the development of 21st century learning and innovation skills were investigated. Quasi-experimental design with pre-test/post-test control group was used in the research. The study group of the research consists of 50 students studying at the 6th grade. In this context, two groups were formed at the same grade level, one experimental (n = 28) and the other control (n = 22) group by unbiased assignment. In order for the students in the experimental and control groups to be composed of students with similar features, equalization was performed. In the study, after the 21st Century Learning and Innovation Skills Scale (21CLISS) was applied as a pre-test to each group, quasi-experimental procedure was started. The lessons were taught in accordance with in the experimental group the authentic learning approach and in the control group in accordance with the instructions in the textbook. After the quasi-experimental procedure, 21CLISS was applied to the experimental and control groups as post-tests and the results were compared and interpreted. In the analysis of the data, paired samples t-test and independent samples t-test was used. As a result of the experimental process, it was found that although there was a score increase in the 21st century learning and innovation skill levels of the students in the experimental and control groups compared to the pre-test. The score increase of the students in the experimental group was higher than the control group. However, there was no statistically significant difference in the post-test scores of the two groups. The post-test scores of the students in the experimental group obtained from the creativity and innovation skills sub-dimension of the scale differed statistically significantly from the pre-test scores. Thus, it has been determined that the teaching of social studies courses with processes in accordance with the authentic learning approach contributes to the development of creativity and innovation skills.

Keywords: Social Studies Course, Authentic Learning, 21st Century Skills.

* Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü ve Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Proje Araştırmaları Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen (Proje No: 17.SOS.BİL.19) "Otantik Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanması: Bir Karma Yöntem Araştırması" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

Extended Summary

Purpose and Significance:

Authentic learning is an educational approach which puts the students at centre of the real life experiences. During authentic learning, students focus on real world, complicated problems and potential solves. At the end of the process, they compose concrete and practical products they can share with their world. Due to its multidisciplinary structure and direct connection with real life, social studies is a suitable course for using authentic learning approach. In this study, the effects of the application of authentic learning approaches on 21st century learning and innovation skills were researched. 21st century skills refer to the skill sets that individuals living in the information age must carry and continuously develop in order to be effective and qualified. The Partnership for 21st Century Learning (P21) has developed a framework program on these skills. According to framework program, learning and innovation skills increasingly are being recognized as those that separate students who are prepared for a more and more complex life and work environments in the 21st century, and those who are not. A focus on creativity, critical thinking, communication and collaboration is essential to prepare students for the future.

Methodology:

In the research, quasi-experimental design with pre-test/post-test control group was used. The study group of the research consisted of 50 students studying at the 6th grade. In this context, two groups were formed at the same grade level, one experimental (n = 28) and the other control (n = 22) group by unbiased assignment. In order for the students in the experimental and control groups to be composed of students with similar features, equalization was performed.

A Likert-type 21st Century Learning and Innovation Skills Scale (21CLISS) developed by Atalay (2015) was used in the study. There were 39 items in the scale. 20 items of the scale were related to creativity and innovation skills, 12 items were related to critical thinking and problem solving skills, and 7 items were related to cooperation and communication skills.

In the study, after the 21st Century Learning and Innovation Skills Scale (21CLISS) was applied as a pre-test to each group, quasi-experimental procedure was started. The lessons were taught in accordance with in the experimental group the authentic learning approach and in the control group in accordance with the instructions in the textbook. Experimental process lasted 8 weeks. After the quasi-experimental procedure, 21CLISS was applied to the experimental and control groups as post-tests and the results were compared and interpreted. In the analysis of the data, paired samples t-test and independent samples t-test was used. Cohen's d and eta square (η^2) value were used to determine the effect size of the differences between the means.

Results, discussion and conclusion:

As a result of the experimental process, it was found that although there was a score increase in the 21st century learning and innovation skill levels of the students in the experimental and control groups compared to the pre-test. The average difference between the pre-test and post-test scores of the students is 8.85 points in the experimental group and 6.04 points in the control group. The changes between scores indicate a small effect in both groups. The score increase of the students in the experimental group was higher than the control group. However, there was no statistically significant difference in the post-test scores of the two groups. In line with these results, it is seen that the practices applied in both groups have a limited positive effect on the development of 21st century learning and innovation skill levels of students.

When the scores obtained from the sub-dimensions of the scale are examined; after the experimental process, it was observed that the creativity and regeneration skills sub-dimension scores of the students in the experimental group differed statistically significantly from the pre-experimental process. The scores obtained from critical thinking and problem solving skills and cooperation and communication skills were not found significant. There was no significant difference between the scores of the students in the control group obtained from the sub-dimensions of the scale compared to before the experimental procedure. Thus, it has been

determined that the teaching of social studies courses with processes in accordance with the authentic learning approach contributes to the development of creativity and innovation skills. For this reason, it has been recommended for use by educators that the activity-based authentic learning approach, which allows the discussion of daily life problems in the classroom and helps students to associate school with daily life.

Giriş

Bilginin üretiminde ve erişiminde yaşanan muazzam hız, kaçınılmaz olarak eğitim anlayışlarında değişim ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Bilgi eskisi gibi hazır ve ambalajlı bir ürün olmaktan çıkmış, canlı bir organizmaya dönüşmüştür (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a, s. 22). Bu durum, geleneksel eğitim anlayışında bilgi alıcı konumundaki öğrenci, aktarıcı konumundaki öğretmen ve bilgiye erişim ortamı olan okulların rollerini değiştirmiştir. Çağdaş yaklaşımlar öğrencinin sorgulayıcı, öğretmenin yönlendirici ve okulun yaşamın devam ettiği bir yer olması gerektiğini belirtmektedir. Otantik öğrenme, uygulamada öğretmenlere sunduğu esnek yapısıyla, öğretimde çağın gerektirdiği değişimi sağlamada etkili olabilecek yaklaşımlardan birisidir.

Bireyler her gün, hem mesleki hem de kişisel yaşantısında çözmesi, davranışlarını uyarlaması ve karar vermesi gereken alışılmadık durumlarla karşılaşmaktadırlar. Kişi sahip olduğu bilgiyi kullanarak, manipüle ederek, deneyimlerinden ve becerilerinden yararlanarak bu sorunlarla başa çıkmaya çalışmaktadır. Otantik öğrenme, öğrencileri bu temel yaşam becerileri ile donatmayı, öğrenme ile gerçek yaşam arasındaki bağlantıyı göstermeyi ve öğrencilere okulun ötesinde gerekli olan problem çözme becerilerini vermeyi amaçlamaktadır (Pearce, 2016, s. 2). Bu bağlamda otantik öğrenme; rol oynama alıştırmaları, probleme dayalı etkinlikler, vaka çalışmaları ve sanal uygulama topluluklarına katılımı kullanarak gerçek dünyaya, karmaşık sorunlara ve çözümlerine odaklanan bir öğrenme yaklaşımıdır (Lombardi, 2007, s. 2).

Dewey'e göre temel düşünme, bireyin yüz yüze geldiği ve bilimsel yöntem doğrultusunda çözdüğü problemleri içerir. Gerçek bir öğrenme için öğrenciler, baskısını hissettikleri sosyal, ekonomik ve siyasal problemler üzerinde çalışmalıdırlar. Sınıflarda savaş, barış, yoksulluk, salgın ve kirlilik gibi problemlere ilişkin tartışmalar yapılmalıdır. Öğrencilere okul dışında da benzer şekilde problem yakalama ve çözme öğretilmeli ve bu öğretim onlar birer yetişkin ve oy kullanan vatandaş olana kadar sürmelidir (Guttek, 1997, s. 103-104). Renzulli'ye (1997, s. 3) göre; içerik ve süreçler, otantik yani bağlamsal durumlarda öğrenildiğinde bilgi ve problem çözme becerilerinin kullanılması bakımından fazlaca yapılandırılmış ve kurallara bağlanmış sınıf durumlarında gerçekleşen öğrenmeden daha anlamlı sonuçlar alınmaktadır. Otantik öğrenme deneyimlerine katılan kişilere, dâhil oldukları alanlarda ve faaliyetlerde bazı seçenekler sunulursa ve mevcut deneyim gerçekçi, kişiselleştirilmiş hedeflere yönelikse, bu tür bir öğrenme kendi ilgi ve anlamını yaratmaktadır.

Öğrencilerin yaptığı çalışmaların, çoğu kez zihinlerini iyi kullanmalarına izin vermemesi ve okulda başarı elde etmenin ötesinde hiçbir gerçek anlamı ve değerinin olmaması geleneksel eğitimi yapaylaştıran iki büyük problemdir (Newmann & Wehlage, 1993, s. 8). Bu durumda öğrenme görevleri; özel ezberlenmiş bilgiler, verilen bilgilerin alınması veya rutin hesaplama prosedürlerinin uygulanmasını gerektirmekte, nadiren üst düzey düşünme, yorumlama veya derinlemesine kavramsal anlayış gerektirmektedir. Öğrenciler zihinlerini; önemli, anlamlı problemleri çözmek veya ilginç zorlu soruları cevaplamak için kullanmak yerine, öğretmenlerin ve testlerin gereksinimlerine nasıl uyulacağını bulmakla meşgul etmektedirler (Newmann, King & Carmichael, 2007, s. 2). Okuldaki müfredatın gerçek yaşam ile ilişkilendirilmesi, eğitimdeki bu yapaylığı ortadan kaldırmada kullanılabilir çözümlerden birisidir. Günümüzde öğrencilerin, çevrelerinde gördükleri sorunlara erken yaşlardan itibaren yenilikçi çözümler geliştirme farkındalığı ve bu çözümleri farklı disiplinlerle harmanlayarak üretme becerisi kazanması, gelişmiş ülke eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden birisi hâline gelmiştir (MEB, 2018a, s. 72). Lombardi'ye (2007, s. 2) göre, gerçek yaşam problemlerini çözmek öğrencileri motive etmektedir. Öğrenciler yaparak öğrenmeyi, dinleyerek öğrenmeye tercih etmektedirler (Pearce, 2016, s. 1). Dewey (2008, s. 40), çocukların faaliyete geçtikleri anda kişiliklerini gösterdiklerini, kitle halinden çıkarak okul dışında, ailelerinin yanında, oyun alanlarında ve çevrede her zaman görülen, her biri kesin çizgilerle diğerlerinden ayrılmış birer varlık haline geldiklerini belirtmiştir. Francis W. Parker, çocukların yaparak yapmayı, duyarak duymayı ve düşünerek düşünmeyi öğrendiğini iddia etmiştir (Parker,

1883 Akt: Zarrillo, 2016, s. 6). Gerçek yaşam deneyimlerine odaklanma, öğrencinin akademik başarısının artmasına, onun kendi toplumu ve yaşadığı yer ile daha güçlü bağlar kurmasına, doğanın değerini anlamasına ve dolayısıyla aktif vatandaş olarak yetişmesine yardımcı olmaktadır (Sobel, 2004 Akt: Açıklalın, 2018, s. 129).

Ancak 21. yüzyılın ilk çeyreğinin bitimine az bir sürenin kaldığı şu günlerde, Türkiye’de henüz bilgi aktarımına dayalı geleneksel yapının okullarda etkisini sürdürdüğü görülmektedir. Bu yüzyıla özgü becerilerin kazanım durumlarının ölçülmesindeki en önemli göstergelerden birisi olan PISA sınavlarının sonuçları ve 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’ne konulan hedefler bu durumu doğrulamaktadır. PISA 2018’de Türkiye, puan ortalamalarını bir önceki sınav uygulamasına göre yükseltmesine rağmen henüz istenilen düzeyin çok uzağında performans göstermiştir. 79 ülkenin katıldığı PISA 2018’de Türkiye; okuma becerileri alanında 40. sırada, matematik alanında 42. sırada, fen alanında ise 39. sırada yer almıştır. 37 OECD ülkesi arasında ise okuma becerileri alanında 31. sırada, matematik alanında 33. sırada ve fen alanında 30. sıradadır (MEB, 2019, s. 10). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’nde okullara tasarım-beceri atölyelerinin kurulması, süreç ve sonuç odaklı bütünlüklük ölçme değerlendirme anlayışının benimsenmesi, uygulama ve deneyimlemenin temel eksen olarak görülmesi, öğrencilere toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazandırmanın desteklenmesi gibi değişim ve dönüşüme işaret eden ifadelerin ve hedeflerin yer alması geleneksel yaklaşımın süregelen uygulamalarının bir problem durumu oluşturduğunu göstermektedir. Bu problem durumunun ortadan kaldırılabilmesi için eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenci, öğretmen ve okulun rolleri, çağdaş yaklaşımlara göre yeniden belirlenmelidir. Bu çalışmada otantik öğrenme; öğrenciye, öğretmene ve okula yüklediği roller ile bu değişim ve dönüşümde etkili olabilecek bir yaklaşım olarak görülmektedir. Bu ön kabul ile otantik öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler derslerinde kullanılmasının öğrencilerin çağın gerekleri olan becerileri kazanmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

21. Yüzyıl Becerileri

21. yüzyıl becerileri, bilgi çağında yaşayan bireylerin etkin ve nitelikli olabilmeleri için taşınmaları ve sürekli geliştirmeleri gereken beceri setlerini ifade etmektedir. Günümüzde bu beceriler ile ilgili, uluslararası kurum ve kuruluşlar tarafından çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (Hamarat, 2019, s. 8). 21. Yüzyıl Öğrenimi için Ortaklık (Partnership for 21st Century Learning [P21]) bu kurumlardan birisidir. Ortaklık tarafından öğrencilerin iş, yaşam ve vatandaşlıkta başarılı olmak için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, uzmanlık ve destek sistemlerini tanımlamak ve göstermek için eğitimciler, eğitim uzmanları ve iş liderlerinden gelen bildirimlerle “21. Yüzyıl Öğrenimi için P21 Çerçevesi” geliştirilmiştir (P21, 2019).

21. Yüzyıl Öğrenimi için P21 Çerçevesi’nde beceriler; (1) öğrenme ve yenilenme becerileri, (2) bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve (3) yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere üç ana temaya ayrılmıştır (P21, 2019). Öğrenme ve yenilenme becerileri, gittikçe artan bir şekilde 21. yüzyılda daha karmaşık hale gelen yaşam ve çalışma ortamına hazırlanan öğrencilerin kazanması gereken beceriler olarak kabul edilmektedir. Öğrencileri geleceğe hazırlamak için yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği becerilerine odaklanmak gerekmektedir (P21, 2019, s. 2).

Yaratıcılık, bir şeyleri yeni yollarla (kavramsal ya da sanatsal olarak) bir araya getirme, yeni şeyler inşa etme, olağan dışı veya alışılmadık durumları kullanarak ilginç bir durum oluşturmak için çalışmaktır (Brookhart, 2010 Akt: Yalçın, 2018, s. 186). Yenilenme ise iş, devlet veya toplum için değer yaratan yeni veya önemli ölçüde geliştirilmiş bir ürün, hizmet veya sürecin uygulanmasıdır (Naiman, tarihsiz). Yaratıcılık ve yenilenme becerileri gelişmiş bireyler, fikir oluşturma tekniklerini kullanarak yeni ve değerli fikirler üretebilir ve bunları başkalarına etkili bir biçimde iletebilirler. Fikirlerini detaylandırma, geliştirme, analiz etme ve değerlendirme süreçlerinden geçirerek yaratıcılıklarını üst düzeye çıkarabilirler. Ayrıca bu kişiler yeniliklere, farklı bakış açılarına açık ve duyarlıdırlar. Çalışmalarında özgün ve yaratıcı olmaya önem verirler. Başarısızlığı öğrenme fırsatı olarak görerek, yaratıcılık ve yenilenmeye giden yolun küçük başarılar ve hatalardan geçtiğini bilirler (P21, 2019, s. 4).

Eleştirel düşünme; karmaşık sorunları analiz edebilme, net cevapları olmayan soruları araştırabilme, farklı bakış açılarını veya bilgi kaynaklarını değerlendirebilme, kanıt ve muhakemeye dayanarak uygun sonuçlar

çıkartılma becerilerini ifade eder (Hixson, Ravitz & Whisman, 2012, s. 8). Problem çözme ise, genellikle bir problemi tanımlamak ve detaylandırmak, potansiyel çözümler üretmek ve seçilen müdahaleyi uygulamak, müdahalenin etkinliğini izlemek ve değerlendirmek için bilimsel ve mühendislik yöntemlerini uygulayabilme becerisidir (Canter, 2004 Akt: Kay & Greenhill, 2011, s. 53). Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine sahip bireyler, farklı akıl yürütme ve düşünme sistemlerini kullanabilirler. Parça-bütün arasındaki etkileşimi analiz edebilir, bilgi ve kanıtlar arasında bağlantı kurabilirler. Yeni ortaya çıkmış sorunları, hem geleneksel hem de yenilikçi yollarla çözebilir, karar ve hükümler verebilirler. Kanıt, iddia, inanç ve alternatif bakış açılarını analiz edip değerlendirebilirler. Farklı bakış açılarını görmeye yarayan, daha iyi çözümler bulmanın yollarını açan soruları belirleyip bu soruların cevaplarını bulmakla meşgul olabilirler (P21, 2019, s. 4).

İletişim, bilginin bir kişiden başka bir kişiye çeşitli araçlarla transfer edilmesi durumudur. İletişim araçlarının etkili biçimde kullanılması, kişiler arasındaki etkileşimi güçlendirir (Batur, Başar, Şener & Uygun, 2019). Buradan hareketle iletişim becerileri, öğrencilerin düşüncelerini, verilerini ve bulgularını organize edebilmelerini ve bunları çeşitli medya yoluyla, sözlü ve yazılı olarak etkili bir şekilde paylaşabilmeyi ifade eder. İş birliği becerileri, öğrencilerin ortak bir hedefe ulaşmak ve bir görevi yerine getirme konusunda ortak sorumluluk üstlenebilmek, problemleri çözmek ve soruları cevaplamak için birlikte çalışabilmelerini, takımlarda etkin ve uyum içerisinde yer alabilmelerini ifade eder (Hixson vd., 2012, s. 8). Bu becerilere sahip bireyler; sözlü, yazılı veya diğer ifade yöntemlerini kullanarak düşünce ve fikirlerini etkin bir şekilde ifade edebilirler. Bilgilendirme, talimat verme, motive etme ve ikna etme amacıyla iletişimi etkin olarak kullanırlar. Medya ve teknoloji araçlarından yararlanarak etkinlikleri ve etkilerini nasıl değerlendireceklerini öğrenirler. Farklı ortamlarda etkili iletişim kurabilirler. İyi birer dinleyicidirler. Başkalarıyla iş birliği yapmaya açıktırlar. Ortak bir hedefe ulaşmak için, farklı takımlarda farklı kişilerle etkili bir şekilde çalışabilirler. Bu çalışmalarda sorumluluk üstlenirler ve ekip üyelerinin her birinin katkısına değer verirler (P21, 2019, s. 5)

Yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği 21. yüzyılda öğrenme, çalışma ve yaşam için en çok kullanılan üç beceri setidir (Trilling & Fadel, 2009, s. 60). Son yıllarda yapılandırmacı eğitim felsefesinin önem kazanmasıyla 21.yüzyıl becerileri, sosyal bilgiler eğitimi içerisinde önemli bir yer tutmaya başlamıştır. Amerika Birleşik Devletleri, Yeni Zelanda, Avustralya’da yer alan birçok önemli kuruluş, geliştirdikleri eğitim programlarında bu becerilere geniş yer ayırmışlardır. Buna paralel olarak ülkemizde de son yıllarda yapılan güncellemelerle sosyal bilgiler öğretimi programında bu beceriler yerini almıştır (Açıklan, 2018, s. 155).

21. yüzyıl becerileri ile sosyal bilgileri bütünleştirmek amacıyla 2007 yılından itibaren Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Eğiticileri Konseyi (NCSS), 21. Yüzyıl Öğrenimi için Ortaklık ile çalışmaya başlamıştır. Bu çalışmalar sonucunda beceriler ile sosyal bilgilerin ortak noktalarına ilişkin örnekler sunan “Beceriler Haritası” ortaya çıkmıştır. Harita, çocukların yakın gelecekte karşılaşacakları zorluklarla başa çıkabilmelerini sağlamak için sosyal bilgiler öğretiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin bir vizyon sunmaktadır (Zarrillo, 2016, s. 11-12). Beceri haritasında beceriler tanımlanırken becerilerin geliştirilmesine yönelik ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde kazanımlara, etkinlik örneklerine, disiplinler arası ilişkilendirmelere yer verilmiştir (Partnership for 21st Century Skills, 2007, s. 1).

Ülkemizde öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. TYÇ’de ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade olmak üzere sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında, TYÇ ile uyumlu olarak ders kapsamında öğrenilecek 27 beceri yer almaktadır. Bu beceriler arasında yenilikçi düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği gibi öğrenme ve yenilenme becerilerine yer verilmiştir (MEB, 2018b, s. 9). Böylece sosyal bilgiler öğretimi, beceri temelli öğrenmeyi, öğrenenlerin sosyal ve toplumsal hayatına doğrudan etki edebilmeyi ve hayatın içinden öğeler ile bireysel yetkinlik ve becerilerin artırılmasını amaçlamaktadır (Uygun & Uzun, 2019).

Laur'a (2013, s. 6) göre, öğrencileri otantik öğrenme deneyimlerine dâhil etmek, onları kendi öğrenmelerine dâhil eder ve 21. yüzyılın temel yeterliklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Eleştirel düşünme, iş birliği, iletişim ve yaratıcılığı içeren bu beceriler, öğrencilere öğrenme deneyimlerini bağlamsallaştırma ve anlama çerçevesi sağlar. Bu becerileri geliştirmek, öğrencileri üniversite, meslek ve yaşamın diğer bölümlerine ve eğitimlerini sadece sınıfta tamamlanacak bir egzersiz olarak görmek yerine sınıf dışındaki dünya perspektifinde görüntülemeye hazırlar. Yapılan bir çalışmada, otantik öğrenme stratejilerinin; üst düzey düşünme becerilerini teşvik ettiği, öğrenmeyi aktif hale getirdiği, önemli kariyer becerilerinin gelişimini ve gelişmiş anlayışı desteklediği görülmüştür (Yeen-Ju ve diğerleri, 2013, s. 57).

Öğrencileri harekete geçiren, keşfetmelerine imkân tanıyan bir öğretim tasarımı olan otantik öğrenme, derslerin özellikle de sosyal bilgiler dersinin dinamik bir yapıya kavuşması için kullanılabilir etkili yaklaşımlardan birisidir. Buna bağlı olarak otantik öğrenme yaklaşımının çeşitli alanlarda uygulanmasına yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaların sayısı son yıllarda artış göstermektedir. Alan yazında tüm öğretim kademelerinde ve birçok disiplinde otantik öğrenme yaklaşımının etkilerini, uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla yapılmış çalışmalara rastlanmaktadır. Yapılan birçok çalışmada, otantik öğrenme yaklaşımının ders başarısını artırma, tutum geliştirme ve beceri kazanma üzerindeki olumlu etkileri tespit edilmiştir. Fen bilimleri dersinde teknoloji destekli otantik öğrenme aktivitelerine (Karabulut, 2018) ve otantik öğrenme uygulamalarına yer verilmesi (Aynas, 2018); yabancı dil eğitiminde otantik görev odaklı uygulamalara yer verilmesi (Karakoç, 2016); matematik dersinde otantik öğrenme ortamlarının kullanılması (Aydın, 2019) öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve bilginin kalıcılığında geleneksel yaklaşımlardan daha etkili sonuçlar vermiştir. Kimya öğretimi için geliştirilen otantik kimya problem çözme yeterliliği modülü (Muhamad, Halim, Surif, Harun & Omar, 2017), bilgisayar okuryazarlığı dersi için geliştirilen sayısal düşünme otantik öğrenme ortamı (Mingo, 2013), matematik derslerinin otantik yöntemlerle işlenmesi (Blum, 2002) öğrencilerin akademik başarılarını artırmada diğer öğrenme yaklaşımları kadar etkili sonuçlar vermiştir. Ayrıca otantik öğrenme yaklaşımına uygun süreçlerle işlenen hayat bilgisi (Gündoğan, 2017), Türkçe (Hamurcu, 2016; Güner, 2016), matematik (Aydın, 2019), fen bilimleri (Karabulut, 2018; Aynas, 2018) derslerinde öğrencilerin derse yönelik tutumlarında pozitif yönde değişimler saptanmıştır.

Sosyal Bilgiler dersi için yapılan çalışmalarda, farklı sınıf seviyelerindeki öğrenme alanlarında otantik öğrenme yaklaşımının akademik başarıya, tutuma ve kalıcı öğrenmeye etkileri ortaya çıkarılmıştır (Baştürk, 2019; Gürgil, 2018; İneç, 2017; Önger, 2019). Otantik öğrenmenin 21.yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik çalışmaya ise rastlanmamıştır. Buradan hareketle yapılan bu çalışma; otantik öğrenme yaklaşımıyla işlenen derslerin, öğrencilerin 21. yüzyılın gerektirdiği öğrenme ve yenilenme beceri düzeylerinin gelişimine katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler derslerinin otantik öğrenme yaklaşımına uygun süreçlerle işlenmesinin öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişimine etkilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi "Sosyal Bilgiler derslerinin otantik öğrenme yaklaşımına uygun süreçlerle işlenmesinin öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişimine etkileri nelerdir" şeklinde oluşturulmuştur.

Araştırmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler derslerinin otantik öğrenme yaklaşımına göre işlendiği deney grubundaki öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme beceri düzeyleri ile dersin yalnızca ders kitabındaki yönergelerle bağlı kalınarak işlendiği kontrol grubundaki öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Sosyal bilgiler derslerinin otantik öğrenme yaklaşımına göre işlendiği deney grubundaki öğrencilerin 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği puanları (ön test, son test) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

3. Sosyal bilgiler derslerinin yalnızca ders kitabındaki yönergelere bağlı kalınarak işlendiği kontrol grubundaki öğrencilerin 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği puanları (ön test, son test) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Bu çalışmanın sonuçları;

2018-2019 eğitim öğretim yılıyla,

- Sosyal Bilgiler dersi 6. Sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yer alan kazanımlarla,
- Kütahya Merkez ilçede yer alan bir ortaokulun 6. sınıfındaki iki şube ve bu şubelerde öğrenim gören 50 öğrenciyle,
- Denel işlem aşamasında deney ve kontrol gruplarında kullanılan öğretim yaklaşımlarıyla,
- 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği ile katılımcılardan toplanan verilerle sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Eğitim araştırmalarında, araştırmacıların gerçek deneysel çalışma yapmaları çoğunlukla mümkün değildir. Bunun en önemli nedeni okul ve sınıf ortamlarında kişilerin gruplara yansız dağıtılmasının imkânsız olmasıdır. Bu durumda önceden oluşturulmuş gruplar içerisinde (örneğin okul yönetimince oluşturulmuş sınıflar) deney ve kontrol gruplarının yansız atanması yapılır. Bu tür bir model yarı deneysel olarak adlandırılır ve eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılır (Özmen, 2015, s. 60). Bu bağlamda araştırmada, ön test – son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desenin deneysel desenler içerisinde yer alan ön test – son test kontrol gruplu deneysel desenden tek farkı grupların yansız olarak atanmasıdır. Bunun için özel bir çaba sarf edilmez ancak katılanların benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilir. Ayrıca gruplardan hangisinin deney hangisinin kontrol grubunda yer alacağı yansız olarak atanır (Karasar, 2016, s. 137). Desende her iki gruba aynı anda ön test uygulanır. Sonra deney grubunda etkisi test edilen denel işlem uygulanırken; kontrol grubunda uygulanmaz. Denel işlem sonrasında her iki gruba da aynı test, aynı anda son test olarak verilir. Her bir grubun ön test ve son test farkları bulunur. Bunların ortalaması ve standart sapması alınır. Bulunan iki erişim ortalaması arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010, s. 202; Sönmez & Alacapınar, 2017, s. 60).

Araştırmada, aynı sınıf seviyesinde biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere yansız atama ile iki grup oluşturulmuştur. Her iki gruba ön test uygulandıktan sonra, sekiz hafta sürecek denel işlem süreci başlatılmıştır. Sosyal Bilgiler dersi, deney grubunda otantik öğrenme yaklaşımına göre kontrol grubunda ise ders kitabındaki yönergeler doğrultusunda işlenmiştir. Denel işlem bittikten sonra aynı test her iki gruba son test olarak uygulanmıştır. Süreç sonunda elde edilen veriler karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Yarı deneysel desenin simgesel gösterimi Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Yarı Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi

Grup	Ön Test	Uygulama	Son Test
G ₁	O _{1,1}	X	O _{1,2}
G ₂	O _{2,1}		O _{2,2}

G₁: Deney Grubu G₂: Kontrol Grubu O: Ölçme X: Deneysel İşlem (Otantik Öğrenme Yaklaşımı)

Örnekleme

Araştırmanın çalışma grubunu, Kütahya Merkez ilçede yer alan bir ortaokuldaki iki 6.sınıf şubesi oluşturmuştur. Sosyal bilgiler dersini aynı öğretmenin okuttuğu şubelerden yansız olarak birisi deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda 28 öğrenci, kontrol grubunda 22 öğrenci yer almıştır. Deney ve kontrol gruplarının benzer özelliklere sahip öğrencilerden oluşması için denkleştirme işlemi

yapılmıştır. Denkleştirme işleminde öğrencilerin; 5. sınıf yılsonu başarı puanları, sınıf seviyeleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, dersin aynı öğretmen tarafından okutulması dikkate alınmıştır.

Veri toplama aracı

Öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerini ölçmek amacıyla, Atalay (2015) tarafından geliştirilen 39 madde ve üç alt boyuttan oluşan likert tipi “21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin yaratıcılık ve yenilenme becerileri alt boyutu 20 maddeden (19 olumlu 1 olumsuz), eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyutu 12 maddeden (2 olumsuz, 10 olumlu), işbirliği ve iletişim becerileri alt boyutu 7 maddeden (7 olumlu) oluşmuştur. Ölçeğin hesaplanan cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.955’tir. Bu çalışmada ise, ölçeğin cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.859 olarak bulunmuştur.

Denel İşlem Süreci

Araştırmanın pilot uygulaması 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Kütahya Merkez ilçede bulunan bir ortaokulda yapılmıştır. Pilot uygulamanın çalışma grubunu, 5. sınıf seviyesinde biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere yansız olarak atanan iki şube oluşturmuştur. Pilot çalışma 5 hafta sürmüştür.

Araştırmanın gerçek uygulama 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Kütahya Merkez ilçede bulunan bir ortaokulda yapılmıştır. Bu süreç uygulama öncesi, uygulama aşaması ve uygulama sonrası olmak üzere üç döneme ayrılmıştır. Uygulama öncesi dönem, 11 – 15 Şubat 2019 haftasında ön testlerin uygulanmasını içeren dönemdir. Uygulama aşaması, 18 – 22 Şubat 2019 haftasından başlayıp 15 – 19 Nisan 2019 haftasını içine alan 8 haftalık dönemdir. Bu dönemde sosyal bilgiler dersi; deney grubunda Mims (2003) tarafından önerilen otantik öğrenme uygulama basamakları dikkate alınarak otantik öğrenme yaklaşımına göre, kontrol grubunda ise ders kitabındaki metinler ve yönergeler doğrultusunda işlenmiştir. Uygulama sonrası dönem, son testlerin uygulandığı 22 – 26 Nisan 2019 haftasını içeren dönemdir. Deney ve kontrol grubunda uygulanan sekiz haftalık denel işlem sürecindeki faaliyetler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Denel İşlem Süreci

SÜREÇ	YAPILAN İŞLEMLER		
	DENEY GRUBU (Otantik öğrenme yaklaşımı)	KONTROL GRUBU (Ders kitabındaki yönergeler doğrultusunda)	
UYGULAMA ÖNCESİ	21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği’nin (21ÖYBÖ) ön test olarak uygulanması		
UYGULAMA AŞAMASI	1. HAFTA	<ul style="list-style-type: none">❖ “Kaynaklarımız” konusu kuramsal altyapısının oluşturulması<ul style="list-style-type: none">✓ Topraklarımız, sularımız, madenlerimiz, ormanlarımız, turizm kaynaklarımız❖ Çalışma gruplarının oluşturulması❖ Gruplara senaryoların verilmesi	<ul style="list-style-type: none">❖ “Kaynaklarımız kazanca dönüşüyor” konusunun işlenmesi<ul style="list-style-type: none">✓ Topraklarımız, sularımız, madenlerimiz, ormanlarımız, turizm kaynaklarımız✓ Âşık Veysel’in “Kara toprak” türküsünün analizi✓ “Ekmeğin üretim aşamaları” etkinliği
	2. HAFTA	<ul style="list-style-type: none">❖ Grupların bilgi paylaşımı❖ Defterdarlık binası gezisi	<ul style="list-style-type: none">❖ “Dünyamıza sahip çıkalım” konusunun işlenmesi<ul style="list-style-type: none">✓ Yenilenebilir Enerji Kaynakları✓ Yenilenemeyen Enerji Kaynakları❖ Maden Sergisi
	3. HAFTA	<ul style="list-style-type: none">❖ Maden Sergisi❖ Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesi❖ Vergi bilinci bilgilendirme etkinliği<ul style="list-style-type: none">✓ “Hizmet için vergi verin”✓ “Keloğlan’ın kumbarası”❖ Tıbbi Bitkiler Araştırma Merkezi Gezisi❖ Güneş Enerji Santrali Gezisi❖ Fidan/Çiçek Satış ve Peyzaj İşletmesi Gezisi	<ul style="list-style-type: none">❖ “Bir projem var” konusunun işlenmesi<ul style="list-style-type: none">✓ “Kütahya için yatırım ve kalkınma projesi hazırlıyorum” etkinliği

4. HAFTA	<ul style="list-style-type: none">❖ Zafer Kalkınma Ajansı ziyareti❖ Kütahya yatırım grubu bilgi paylaşımı❖ Grup çalışmalarının gözden geçirilmesi❖ Meslekler etkinliği görev dağılımı❖ Büyükbaş Hayvan Çiftliği Gezisi	<ul style="list-style-type: none">❖ “Vergilerimizle aydınlık yarınlar” konusunun işlenmesi✓ “Vergi sloganı yazma” etkinliği
5. HAFTA	<ul style="list-style-type: none">❖ Dr. Umut Yıldız ile e-konferans❖ Grup çalışmalarının gözden geçirilmesi❖ TKDK ziyareti❖ TKDK izlenimlerinin paylaşılması❖ Enerji tasarrufu için okulda neler yapılabilir?❖ Meslekler etkinliği için yapılan çalışmaların değerlendirilmesi	<ul style="list-style-type: none">❖ “Mesleğimi seçiyorum” konusunun işlenmesi✓ Dr. Umut Yıldız ile e-konferans✓ “İlgilendiğim meslekler” etkinliği
6. HAFTA	<ul style="list-style-type: none">❖ Sınav haftası arası❖ Enerji tasarrufu projesi (Gelecek elinde. Tasarruf et geleceğe enerjin kalsın)❖ Termal turizmin ihtiyaçları araştırması❖ Geri Dönüşüm Fabrikası Gezisi	<ul style="list-style-type: none">❖ Sınav haftası arası❖ “Kütahya’nın madenleri” etkinliği
7. HAFTA	<ul style="list-style-type: none">❖ Kütahya’nın madenleri etkinliği❖ Meslekler etkinliğine hazırlık	<ul style="list-style-type: none">❖ Sınav haftası arası
8. HAFTA	<ul style="list-style-type: none">❖ Meslekler Etkinliği✓ “Grup terapisi” skeci✓ “Mesleklerin tanıtımı”❖ Belediye Başkanlığına “Termal Turizm Bölgelerinin İhtiyaçları” Raporunun Sunumu	<ul style="list-style-type: none">❖ “Nitelikli İnsan, Güçlü Türkiye” Konusunun İşlenmesi✓ “Eleman arıyor” etkinliği✓ Örnek girişimcilik hikâyeleri
UYGULAMA SONRASI	<ul style="list-style-type: none">❖ 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği’nin (21ÖYBÖ) son test olarak uygulanması	

Deney grubunda uygulanan otantik öğrenme sürecinin, Mims (2003) tarafından belirlenen plana göre işleyişi aşağıdaki gibidir:

Dersin Çerçevesi: Amaç, 6. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı kazanımları çerçevesinde enerji verimliliği, enerji tasarrufu, vergi ve meslek seçimi konularında bilinçlenmelerini ve yaşadıkları bölgenin potansiyelini keşfetmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin ders sürecinde araştırma, problem çözme, karar verme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği, sosyal katılım, empati gibi beceriler ile duyarlılık, tasarruf, sorumluluk, vatanseverlik, bilimsellik gibi değerleri kazanmaları beklenmektedir. Bu beceriler ve değerler otantik bir bağlamla ilişkilendirilerek kazandırılmaya çalışılmıştır.

Senaryolar: Öğrenciler sınıfta dengeli bir şekilde dağılım gösteren dört gruba ayrılmıştır. Her gruba farklı bir senaryo verilmiştir.

Senaryo 1: Ülkemizde sanayileşme faaliyetleri, yeni teknolojilere yönelim, hayat standartlarının yükselmesi ve artan nüfus, her yıl daha fazla enerji tüketimine neden olmaktadır. Enerjinin verimli kullanılması, kamuda tasarruf tedbirlerinin uygulanması ve enerji kaynaklarının çeşitlendirilmesi (özellikle yenilenebilir enerji kaynakları) ülkemizin hedefleri arasındadır.

Peki, bizler evimizde, okulumuzda tasarruf tedbirlerine ne kadar uyuyoruz? Daha da önemlisi enerji verimliliği ve tasarrufu hakkında neler yapabiliriz?

İlgili kazanım/kazanımlar: SB.6.5.1. – SB.6.5.2.

Senaryo 2: TÜİK tarafından yayınlanan 2017 verilerine göre, Kütahya göç veren iller arasındadır. Göç eden kişilerin çoğunluğu genç nüfustur. Bunun temel nedeni Kütahya’da iş olanaklarının yeterli olmaması, elindeki kaynakları verimli kullanamaması ve dışardan yatırım alamaması olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda iş adamlarını Kütahya’ya yatırım yapmaya teşvik etmek amacıyla bir reklam kampanyası düzenlenecektir. Siz de bu kampanyada aktif olarak rol alacaksınız. Sizin göreviniz Kütahya’nın potansiyelini keşfedip hangi alanlara yatırım yapılabileceğini ortaya çıkarmaktır. Kütahya’nın hangi alanlarda yatırıma ihtiyacı vardır?

İlgili kazanım/kazanımlar: SB.6.5.3.

Senaryo 3: Yapılan bir araştırmaya göre Türkiye’de çalışanların %84’ü işini sevmiyor. Peki, insan sevmediği bir işte çalışarak ne kadar verimli olabilir? Sizce meslek seçimi nasıl yapılmalıdır? Önemini yitiren meslekler

nelerdir? Geleceğin meslekleri nelerdir? Arkadaşlarınıza mesleklerin tanıtımı, meslek seçimi konularında yardımcı olabilir misiniz?

İlgili kazanım/kazanımlar: SB.6.5.5. – SB.6.5.6.

Senaryo 4: Bir toplumun vazgeçilmez ihtiyaçları olan sağlık, eğitim, milli güvenlik, altyapı gibi hizmetler devlet tarafından vatandaşlarına sunulmaktadır. Bu ihtiyaçların giderilmesi için devlete ödenen vergiler çok önemlidir. Vergiler konusunda toplumun bilinçlendirilmesi gerekiyor? Bu görevi siz yerine getirebilir misiniz?

İlgili kazanım/kazanımlar: SB.6.5.4.

Aşama 1 – Uğraşma ve Sorgulama: Her grup kendilerine verilen senaryo ile uyumlu bir grup adı belirledi. (Enerjik Çocuklar, Kütahya Yatırım, Gelecek Biziz, Vergi Gönüllüleri) Grup liderleri seçildi. Her grup, okul dışı iletişimi güçlü tutabilmek için WhatsApp grubu oluşturdu. Ardından grup üyeleri yapılacak iş ve işlemler için kendi aralarında iş bölümü yaptılar. Öğrenciler ilk olarak senaryoda belirtilen konular ile ilgili ön bilgiler edinmek için çeşitli kaynaklardan araştırmalar yaptılar. Bu aşamada öğrenciler uzman görüşü alabilecekleri kişi ya da kurumları keşfettiler. Ardından bireysel ya da grup halinde kişi/kurumları ziyaret ettiler. Uzman kişilerden mevcut bilgilerine ek olarak yeni bilgiler öğrendiler. Yapılan bu çalışmalar sınıf ortamında diğer öğrencilerle paylaşıldı, üzerinde tartışmalar yapıldı. Bu aşamanın sonunda bütün öğrenciler senaryolardaki sorunlarla ilgili bilgi sahibi oldular. Öğrenciler yaptıkları araştırmaların çıktılarını portfolyo dosyalarına koydular.

Aşama 2 – Öğrenme Süreci: Öğrenciler senaryolarında belirtilen problemleri çözmek için hangi çalışmalarını yapacaklarına, ne tür ürünler geliştireceklerine karar verdiler. Öğrencilerden bu aşamada mesajlarını diğer kişilere iletmeleri ve farkındalık oluşturmaları için broşür, afiş, slayt, kısa film, skeç, pankart, pano, sportif faaliyet, sınıf ziyaretleri gibi çeşitli materyaller ve etkinlikler geliştirmeleri beklendi. Grup üyelerinin ortak kararıyla belirlenen materyaller ve etkinlikler için hazırlıklar yapıldı.

Aşama 3 – İletişim: Sorunların çözümü için geliştirilen materyaller dağıtıldı, projeler başlatıldı, etkinlikler seyirciler önünde sergilendi, hazırlanan raporlar sunuldu. Bu aşamanın sonunda öğrenciler, öğrenme süreci boyunca elde ettikleri kazanımları diğer kişiler ile paylaşma fırsatı buldular. Sorunların çözümü için çaba gösterdiler. Yapılan etkinlikler ve sonuçları çeşitli araçlarla (basın, sosyal ağlar vs.) yaygınlaştırıldı.

Sürecin sonunda ortaya çıkan ürünler ve etkinlikler şunlardı:

Senaryo 1 doğrultusunda okulda “Gelecek Ellerinde! Tasarruf Et Geleceğe Enerjin Kalsın” projesi başlatıldı.

Senaryo 2 doğrultusunda “Kütahya Termal Turizminin İhtiyaçları” raporu hazırlandı. Rapor öğrenciler tarafından Kütahya Belediye Başkanına sunuldu.

Senaryo 3 doğrultusunda üç farklı etkinlik düzenlendi.

- Geleceğin mesleklerinin tanıtımı kapsamında, NASA’da çalışan astrofizikçi Dr. Umut Yıldız ile e-konferans etkinliği düzenlendi ve geleceğin uzay meslekleri konusunda bilgi alındı.

- “Grup terapisi” adlı skeç ile yanlış meslek seçiminin ortaya çıkardığı sorunlara dikkat çekildi. Okuldaki bir grup öğrenci ve öğretmenler önünde sergilenen skeçte öğrenciler, mesleklerinden dolayı mutsuz bir yaşam sürdüren ve buna çözüm bulmak için bir psikiyatri kliniğine başvuran doktor, ev hanımı ve serbest meslek sahibi kişileri canlandırdılar.

- Meslek tanıtım etkinliği ile öğrenciler, meslekleri okuldaki diğer öğrencilere tanıttılar. Öğrenciler her biri, bir mesleğin özel kıyafet ve tertibatlarını temin ederek o meslek erbabının kılığına girdi. Mesleğin kişilik özelliklerini, sahip olunması gereken becerileri ve eğitim sürecini hazırladıkları posterler ile arkadaşlarına sundular.

Senaryo 4 doğrultusunda, vergi vermenin önemine dikkat çekmek için “Hizmet için vergi verin” temalı videolu bir kamu spotu hazırladılar. Bu kamu spotuyla birlikte “Keloğlan’ın Kumbarası” isimli çizgi filmi farklı sınıflarda sunarak öğrencileri vergi konusunda bilinçlendirdiler.

Deney ve kontrol grubundaki dersler, aynı sosyal bilgiler öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Araştırmaya başlamadan önce, otantik öğrenmenin kuramsal çerçevesini oluşturan bazı yayınlar (tezler, kitaplar, makaleler vb.) ders öğretmenine gönderilmiş, böylece öğretmenin otantik öğrenmenin kuramsal yapısı ile ilgili bilgi edinmesi sağlanmıştır. Ayrıca, araştırmacı ile ders öğretmeni sürekli iletişim halinde kalarak denel işlem sürecinde yapılacak uygulamaları birlikte planlamışlardır.

Araştırmacı ise deney ve kontrol grubundaki tüm derslerde katılımcı gözlemci olarak yer almıştır. Deney grubuyla yürütülen derslerde, sürecin otantik öğrenme yaklaşımına uygun olarak yürütülmesi için ders öğretmeniyle birlikte çalışmıştır. Kontrol grubundaki derslerde ise denel işlemin sonucunu etkileyebilecek tehditleri ortadan kaldırmak amacıyla dersin hangi süreçlerle yürütüleceğine müdahil olmuş, dersin yürütülmesi ders öğretmenine bırakılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada, 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği (21ÖYBÖ) ile elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve istatistiksel paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Uygun istatistiksel yöntemlerin seçimi için, ilk olarak verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı test edilmiştir.

Verilerin normal dağılımını test etmek amacıyla Shapiro-Wilks testi sonucu elde edilen p değerine, çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmış ve dağılımın normalliği konusunda karar verilmiştir.

Shapiro-Wilks testi, küçük örneklerde kullanılması önerilen bir testtir (Abbott, 2017, s. 232; Büyüköztürk, 2008, s. 42; Pole & Bondy, 2010, s. 933). Analizde p değerinin $\alpha=.05$ 'den büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2008, s. 42; Coşkun, Altunışık & Yıldırım, 2017, s. 174; Pallant, 2017, s. 75; Pole & Bondy, 2010, s. 933; Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2007, s. 192). Çarpıklık ve basıklık, normalliğin iki bileşenidir ve küçük örnekler için normalliğin test edilmesinde kullanılır (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 113). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.50 aralığında olması, verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir (Eşitti, 2018, s. 315).

Deney grubu 21ÖYBÖ puanlarının, normal dağılıma uygunluğuna ilişkin yapılan analizlerin sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney Grubu 21ÖYBÖ Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçüm	n	Shapiro-Wilk		Çarpıklık	Basıklık
		İstatistik	p değeri		
Ön test	28	.938	.101	-.445	-.816
Son test	28	.965	.454	.684	.761

Deney grubunda yer alan öğrencilerin 21ÖYBÖ ön test ve son test puanlarının normal dağılımına ilişkin yürütülen Shapiro-Wilk testinde hesaplanan p değerlerinin (ön test=.101, son test=.454) $\alpha=.05$ 'den büyük çıkması, çarpıklık değerleri (ön test=-.445, son test=.684) ve basıklık değerlerinin (ön test=-.816, son test=.761) ± 1.50 aralığında olması puanların normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Tablo 3).

Kontrol grubu 21ÖYBÖ puanlarının, normal dağılıma uygunluğuna ilişkin yapılan analizlerin sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Kontrol Grubu 21ÖYBÖ Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçüm	n	Shapiro-Wilk		Çarpıklık	Basıklık
		İstatistik	p değeri		
Ön test	22	.963	.555	.260	-.654
Son test	22	.971	.727	-.254	-.422

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 21ÖYBÖ ön test ve son test puanlarının normal dağılımına ilişkin yürütülen Shapiro-Wilk testinde hesaplanan p değerlerinin (ön test=.555, son test=.727) $\alpha=.05$ 'den büyük

çıkması, çarpıklık değerleri (ön test=.260, son test=-.254) ve basıklık değerlerinin (ön test=-.654, son İtest=-.422) ± 1.50 aralığında olması puanların normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Tablo 4).

Yapılan normallik analizleri sonucunda; 21ÖYBÖ ön test ve son testlerinden elde edilen puanların tüm gruplarda normal dağılım gösterdiğine karar verilmiş ve verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Bu kapsamda, araştırmada ölçme araçlarından elde edilen puanların ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla ilişkili örneklem için bağımlı gruplar t-testi, ilişkisiz örneklem için bağımsız gruplar t-testi yürütülmüştür.

Etki büyüklüğü, nicel çalışmalarda gruplar arası farklar veya değişkenler arası ilişkiler hakkında yapılan yorumların kuvvetini gösterir (Creswell, 2013, s. 165). Bu araştırmada, ortalamalar arasındaki farkların etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen'in d'si ve eta kare (η^2) değerinden yararlanılmıştır. Bulunan etki büyüklükleri katsayıları yorumlanırken Cohen'in d'si için küçük etki=.20, orta etki=.50, geniş etki=.80 olarak referans alınmıştır (Cohen, 1988, s. 25-26). Eta kare (η^2) etki büyüklüğü yorumlanırken ise küçük=.01, orta=.06, geniş=.14 olarak referans alınmıştır (Büyüköztürk, 2008, s. 44).

Nicel araştırma raporlarının önemli bir parçası olan *p* değeri, anlamlılık testinde olasılık değerinin kısa adıdır. 0 ile 1 arasında bir değer alan *p* değeri, örneklem dağılımında test istatistik değerinde veya ötesinde bulunan alanın oranını gösterir (Christensen, Johnson & Turner, 2015, s. 484). Bu araştırmada, sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanlarında yapılan çalışmalarda sıklıkla kullanılan .05 seviyesi, anlamlılık düzeyi olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmada, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin beceri düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan 21ÖYBÖ'den elde edilen ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla yürütülen testlerin sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Bağımsız Gruplar Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, 21ÖYBÖ ön test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

	Beceriler	Değişken	n	AO	S	sd	t	p	η^2	Cohen's d
Alt Boyutlar	Yaratıcılık ve Yenilenme Becerileri	Deney	28	70.53	6.85	32.473	-1.69	.099	.05	.49
		Kontrol	22	75.22	11.45					
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	Deney	28	44.10	7.76	48	.93	.356	.01	.26
		Kontrol	22	42.09	7.36					
	İşbirliği ve İletişim Becerileri	Deney	28	28.67	3.73	48	-.08	.933	.00	.02
		Kontrol	22	28.77	4.15					
21ÖYBÖ (Tamamı)	Deney	28	143.32	14.96	48	.55	.586	.01	.15	
	Kontrol	22	146.09	20.76						

Yaratıcılık ve yenilenme becerileri alt boyutu açısından:

Deney grubu (AO=70.53, S=6.85) ve kontrol grubundan (AO=75.22, S=11.45) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(32.473) = -1.69, p > .05$]. Ortalamalar arasındaki fark (ortalama fark=4.69, %95 güven aralığı: -10.32'den 0.93'e) küçüktür (Cohen's d=.49). Elde edilen η^2 değeri de (.05) küçük bir etkiye

işaret etmektedir (Tablo 5). Buna göre, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ait varyansın %5'i grup değişkeninden kaynaklanmıştır.

Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyutu açısından:

Deney grubu (AO=44.10, S=7.76) ve kontrol grubundan (AO=42.09, S=7.36) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(48)=-.93$, $p>.05$]. Ortalamalar arasındaki fark (ortalama fark=2.01, %95 güven aralığı:-2.33'ten 6.36'ya) küçüktür (Cohen's $d=.26$). Elde edilen η^2 değeri de (.01) küçük bir etkiye işaret etmektedir (Tablo 5). Buna göre, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ait varyansın %1'i grup değişkeninden kaynaklanmıştır.

İşbirliği ve iletişim becerileri alt boyutu açısından:

Deney grubu (AO=28.67, S=3.73) ve kontrol grubundan (AO=28.77, S=4.15) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(48)=-.08$, $p>.05$]. Ortalamalar arasındaki fark (ortalama fark=.10, %95 güven aralığı:-2.34'ten 2.15'e) çok küçüktür (Cohen's $d=.02$). Elde edilen η^2 değeri de (.00) çok küçük bir etkiye işaret etmektedir (Tablo 5). Buna göre, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ait varyansa grup değişkeninin etkisi olmamıştır.

21ÖYBÖ (ölçeğin tamamı) açısından:

Deney grubu (AO=143.32, S=14.96) ve kontrol grubundan (AO=146.09, S=20.76) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(48)=-.55$, $p>.05$]. Ortalamalar arasındaki fark (ortalama fark=2.76, %95 güven aralığı:-7.39'dan 12.93'e) çok küçüktür (Cohen's $d=.15$). Elde edilen η^2 değeri de (.01) küçük bir etkiye işaret etmektedir (Tablo 5). Buna göre, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ait varyansın %1'i grup değişkeninden kaynaklanmıştır.

Bu sonuçlar, denel işlem öncesinde deney grubu ve kontrol grubunun, 21.yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerileri bakımından birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Bağımsız Gruplar Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin, 21ÖYBÖ son test puanlarını kıyaslamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

	Beceriler	Değişken	n	AO	S	sd	t	p	η^2	Cohen's d
Alt Boyutlar	Yaratıcılık ve Yenilenme Becerileri	Deney	28	77.85	16.24	48	.46	.648	.00	.13
		Kontrol	22	76.00	10.95					
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	Deney	28	44.85	7.74	48	.53	.596	.00	.14
		Kontrol	22	46.22	10.41					
	İşbirliği ve İletişim Becerileri	Deney	28	29.46	4.39	48	-.35	.731	.00	.09
		Kontrol	22	29.90	4.64					
21ÖYBÖ (Tamamı)	Deney	28	152.17	24.22	48	.01	.995	.00	.00	
	Kontrol	22	152.13	20.84						

Yaratıcılık ve yenilenme becerileri alt boyutu açısından:

Deney grubu (AO=77.85, S=16.24) ve kontrol grubundan (AO=76.00, S=10.95) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(48)=-.46$, $p>.05$]. Ortalamalar arasındaki fark (ortalama fark=1.85, %95 güven aralığı:-6.26'dan 9.97'ye) küçüktür (Cohen's $d=.13$). Elde edilen η^2 değeri de (.00) küçük bir etkiye

işaret etmektedir (Tablo 6). Buna göre, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ait varyansa grup değişkeninin etkisi olmamıştır.

Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyutu açısından:

Deney grubu (AO=44.85, S=7.74) ve kontrol grubundan (AO=46.22, S=10.41) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(48)=.53$, $p>.05$]. Ortalamalar arasındaki fark (ortalama fark=1.37, %95 güven aralığı: -6.53'ten 3.79'a) küçüktür (Cohen's $d=.14$). Elde edilen η^2 değeri de (.00) çok küçük bir etkiye işaret etmektedir (Tablo 6). Buna göre, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ait varyansa grup değişkeninin etkisi olmamıştır.

İşbirliği ve iletişim becerileri alt boyutu açısından:

Deney grubu (AO=29.46, S=4.39) ve kontrol grubundan (AO=29.90, S=4.64) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(48)=-.35$, $p>.05$]. Ortalamalar arasındaki fark (ortalama fark=.44, %95 güven aralığı: -3.02'den 2.13'e) çok küçüktür (Cohen's $d=.09$). Elde edilen η^2 değeri de (.00) çok küçük bir etkiye işaret etmektedir (Tablo 6). Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ait varyansa, grup değişkeninin etkisi olmamıştır.

21ÖYBÖ (ölçeğin tamamı) açısından:

Deney grubu (AO=152.17, S=24.22) ve kontrol grubundan (AO=152.13, S=20.84) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(48)=.01$, $p>.05$]. Ortalamalar arasındaki fark (ortalama fark=0.04, %95 güven aralığı: -13.10'dan 13.02'ye) çok küçüktür (Cohen's $d=.00$). Elde edilen η^2 istatistiği de (.00) küçük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 6). Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ait varyansa uygulanan öğretim yaklaşımlarının herhangi bir etkisi olmamıştır. Bu sonuç becerilerin gelişimi ve uygulanması için daha uzun süreli uygulamalara ihtiyaç olduğunu göstermiştir.

Bağımlı Gruplar Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Dersin işlenişinde uygulanan otantik öğrenme yaklaşımının, deney grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için puanın bağımlı değişken ve zamanın (ön test, son test) katılımcılar içi bağımsız değişken olduğu bağımlı gruplar t testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Bağımlı Gruplar (Deney Grubu) İçin T-Testi Sonuçları

	Beceriler	Değişken	n	AO	S	sd	t	p	η^2	Cohen's d
Alt Boyutlar	Yaratıcılık ve Yenilenme Becerileri	Ön	28	70.53	6.85	27	-2.07	.048	.14	.58
		Son	28	77.85	16.24					
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	Ön	28	44.10	7.76	27	-.35	.723	.00	.09
		Son	28	44.85	7.74					
	İşbirliği ve İletişim Becerileri	Ön	28	28.67	3.73	27	-.67	.508	.01	.19
		Son	28	29.46	4.39					
21ÖYBÖ (Tamamı)	Ön	28	143.32	14.96	27	1.56	.131	.08	.29	
	Son	28	152.17	24.22						

Yaratıcılık ve yenilenme becerileri alt boyutu açısından:

Ön testten (AO=70.53, S=6.85) son teste (AO=77.85, S=16.24) öğrenci puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış gerçekleşmiştir [$t(27)=-2.07$, $p<.05$ (iki yönlü)]. Puanlardaki ortalama yükseliş 7.32 olarak bulunmuştur ve değerler -14.57 ile -.06 arasında değişen bir %95'lik güven aralığına sahiptir. Cohen's d değeri

(.68) orta bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Elde edilen η^2 istatistiği ise (.14) büyük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 7). Buna göre, deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına ait varyansın %14'ü dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımdan kaynaklanmıştır. Çıkan sonuç, sosyal bilgiler dersinin otantik öğrenme yaklaşımına uygun süreçlerle işlenmesinin, öğrencilerin yaratıcılık ve yenilenme becerilerinin gelişimine büyük etkisinin olduğunu göstermiştir.

Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyutu açısından:

Ön test (AO=44.10, S=7.76) ve son testten (AO=44.85, S=7.74) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(27)=-.35$, $p>.05$]. Ortalamalar arasındaki fark (ortalama fark=.75, %95 güven aralığı:-5.04'ten 3.54'e) küçük düzeydedir (Cohen's $d=.09$). Elde edilen η^2 istatistiği de (.00) küçük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 7). Buna göre, deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına ait varyansa dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımın etkisi olmamıştır.

İşbirliği ve iletişim becerileri alt boyutu açısından:

Ön test (AO=28.67, S=3.73) ve son testten (AO=29.46, S=4.39) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(27) = -.67$, $p>.05$]. Ortalamalar arasındaki fark (ortalama fark =.78, %95 güven aralığı:-3.18'den 1.61'e) küçük düzeydedir (Cohen's $d=.19$). Elde edilen η^2 istatistiği de (.01) küçük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 7). Buna göre, deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına ait varyansın %1'i dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımdan kaynaklanmıştır.

21ÖYBÖ (ölçeğin tamamı) açısından:

Ön test (AO=143.32, S=14.96) ve son testten (AO=152.17, S=24.22) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(27)=1.56$, $p>.05$]. Ortalamalar arasındaki fark (ortalama fark=8.85, %95 güven aralığı:-20.51'den 2.80'e) küçük düzeydedir (Cohen's $d=.29$). Elde edilen η^2 istatistiği ise (.08) orta bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 7). Buna göre, deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına ait varyansın %8'i dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımdan kaynaklanmıştır.

Sosyal Bilgiler dersinin, ders kitabındaki metinler ve yönergeler doğrultusunda işlenmesinin, kontrol grubu öğrencilerinin 21ÖYBÖ puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek için puanın bağımlı değişken ve zamanın (ön test, son test) katılımcılar içi bağımsız değişken olduğu bağımlı gruplar t testi yürütülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Bağımlı Gruplar (Kontrol Grubu) İçin T-Testi Sonuçları

	Beceriler	Değişken	n	AO	S	sd	t	p	η^2	Cohen's d
Alt Boyutlar	Yaratıcılık ve Yenilenme Becerileri	Ön	22	75.22	11.45	21	-.25	.804*	.00	.06
		Son	22	76.00	10.95					
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	Ön	22	42.09	7.36	21	1.66	.111*	.11	.45
		Son	22	46.22	10.41					
	İşbirliği ve İletişim Becerileri	Ön	22	28.77	4.15	21	-.88	.385*	.03	.25
		Son	22	29.90	4.64					
21ÖYBÖ (Tamamı)	Ön	22	146.09	20.76	21	1.07	.299*	.05	.23	
	Son	22	152.13	20.84						

Yaratıcılık ve yenilenme becerileri alt boyutu açısından:

Ön test (AO=75.22, S=11.45) ve son testten (AO=76.00, S=10.95) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(21) = -.25$, $p>.05$]. Ortalamalar arasındaki fark (ortalama fark=.78, %95 güven aralığı:-

7.16'dan 5.61'e) küçük düzeydedir (Cohen's $d=.06$). Elde edilen η^2 istatistiği de (.00) küçük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 8). Buna göre, kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ait varyansa dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımın etkisi olmamıştır.

Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyutu açısından:

Ön test (AO=42.09, S=7.36) ve son testten (AO=46.22, S=10.41) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(21) = -1.66, p>.05$]. Ortalamalar arasındaki fark (ortalama fark=4.13, %95 güven aralığı:-9.31'den 1.04'e) küçük düzeydedir (Cohen's $d=.45$). Elde edilen η^2 istatistiği ise (.11) orta bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 8). Buna göre, kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ait varyansın %11'i dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımdan kaynaklanmıştır.

İşbirliği ve iletişim becerileri alt boyutu açısından:

Ön test (AO=28.77, S=4.15) ve son testten (AO=29.90, S=4.64) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(21) = -.88, p>.05$]. Ortalamalar arasındaki farklar (ortalama fark=1.13, %95 güven aralığı:-3.79'dan 1.52'ye) küçük düzeydedir (Cohen's $d=.25$). Elde edilen η^2 istatistiği de (.03) küçük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 8). Buna göre, kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ait varyansın %3'ü dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımdan kaynaklanmıştır.

21ÖYBÖ (ölçeğin tamamı) açısından:

Ön test (AO=146.09, S=20.76) ve son testten (AO=152.13, S=20.84) elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(21) = 1.07, p>.05$]. Ortalamalar arasındaki farklar (ortalama fark=6.04, %95 güven aralığı:-17.84'den 5.75'e) küçük düzeydedir (Cohen's $d=.23$). Elde edilen η^2 istatistiği de (.05) küçük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir (Tablo 8). Buna göre, kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ait varyansın %5'i dersin işlenişinde uygulanan yaklaşımdan kaynaklanmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Otantik öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde uygulanmasının 21.yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişimine etkilerinin araştırıldığı bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ve diğer çalışmalarla yapılan tartışmalar şunlardır:

Denel işlem sonucunda, deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerileri düzeylerinde, denel işlem öncesine göre puan artışları olmasına rağmen bu artışlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Öğrencilerin ön test ve son test puanları arasındaki ortalama fark, deney grubunda 8.85 puan iken kontrol grubunda 6.04 puandır. Puanlar arası değişimler her iki grupta da küçük bir etkiyi işaret etmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlar incelendiğinde; denel işlem sonrası deney grubundaki öğrencilerin yaratıcılık ve yenilenme becerileri alt boyutu puanlarının denel işlem öncesinden istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile iş birliği ve iletişim becerilerinden elde edilen puanlar ise anlamlı bulunmamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında ise denel işlem öncesine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme beceri düzeylerinin gelişmesinde her iki grupta da yapılan uygulamaların pozitif yönde sınırlı bir etkiye sahip oldukları görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin puan artışları kontrol grubundan daha yüksek olmakla birlikte bu artışlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Deney grubundaki artışların ise özellikle yaratıcılık ve yenilenme becerileri alt boyutundan elde edilen puanlardan kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Otantik öğrenme uygulamalarının, öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme beceri düzeylerinin gelişimine etkileri yapılan birçok çalışmada da ortaya çıkarılmıştır. Gündoğan (2017) tarafından yapılan çalışmada, otantik görev temelli öğrenme ortamlarında öğrencilerin, üst düzey düşünme becerilerini kullandıkları, farklı bakış açıları geliştirdikleri, iş birliği içinde çalıştıkları, iletişimi sınıf dışına taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Muhamad ve diğerleri (2017) yaptıkları çalışmada, otantik öğrenme uygulamasının kimya problem çözme yeterliliği üzerindeki etkisini olumlu olarak değerlendirmişler ve bu kapsamda geliştirilen modülün öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Yalvaç-Hastürk (2013) tarafından yapılan çalışmada, otantik öğrenme aktiviteleriyle meşgul olan öğrencilerde, yaratıcılık ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği görülmüştür. Doğan ve Dolapçioğlu (2015) ve Baştürk (2019) tarafından yapılan iki farklı çalışmada, benzer sonuçlara ulaşılmış ve otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Pullu (2019) çalışmasında, otantik görev odaklı uygulamaların problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin geleneksel yöntemlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynas (2018) tarafından yapılan çalışmada, otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin problem çözme, işbirliği ve iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Hamurcu (2016) tarafından yapılan çalışmada, otantik öğrenme uygulamaları öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olmuştur. Yeen-Ju, Mai ve Selvaretnam (2015) tarafından yapılan çalışmada, otantik öğrenme stratejilerinin entegrasyonu ile tasarlanan harmanlanmış öğrenme ortamında, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve iletişim becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirebildikleri görülmüştür. Bir başka çalışmada ise, proje tabanlı müfredatla hazırlanan otantik bir öğrenme ortamının öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yeen-Ju vd., 2013).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının yüksekliği, yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen öğretim programlarının, öğrencilerde 21.yüzyıla özgü becerilerin gelişimine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Bu çalışmada, otantik öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin yaratıcılık ve yenilenme beceri puanlarının denel işlem öncesinden anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle 21. yüzyıla özgü becerilerin gelişimi için günlük yaşam problemlerinin sınıf ortamında tartışılmasına olanak veren, öğrencilerin okul ile günlük yaşamı ilişkilendirmelerine yardımcı olan, etkinlik temelli otantik öğrenme yaklaşımının eğitimciler tarafından derslerde kullanılması önerilmiştir.

Kaynakça

- Abbott, M. L. (2017). *Using statistics in the social and health sciences with spss® and excel®*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Açıklan, M. (2018). *Araştırmaya dayalı sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Atalay, N. (2015). *Fen bilimleri dersinde öğrencilerin öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişiminde yavaş geçişli animasyon (slowmotion) uygulaması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, O. (2019). *Otantik öğrenme ortamlarının 4. sınıf matematik ders başarısı ve akademik özgüvenlerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Aynas, N. (2018). *Fen bilimleri dersinde otantik öğrenme uygulamalarının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Baştürk, G. (2019). *Otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Batur, Z, Başar, M, Şener, N, Uygun, K. (2019). The examination on communication and dissenting disputes in different nationalities' students. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2781-2794. doi: 10.24106/kefdergi.3797
- Blum, K. M. (2002). *Enhancement of student learning and attitude towards mathematics through authentic learning experiences*. Unpublished Doctoral Dissertation. Curtin University of Technology, Perth.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design and analysis* (Çev: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Baskı). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coşkun, R., Altunışık, R. & Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı* (9. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni-nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum*. B. Ata (Edt.), H. A. Başman (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan-Dolapçioğlu, S. (2015). *Matematik dersinde otantik öğrenme yoluyla eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Eşitti, B. (2018). Nicel araştırma yöntemleri: spss uygulamalı. D. A. Arslan (Edt.). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem ve teknikleri içinde* (ss. 307-340). Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Gutek, G. L. (1997). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. N. Kale (Çev.). Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.

- Gündoğan, A. (2017). *Hayat bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansımaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güner, M. (2016). *Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyal kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma becerileri ve yazma motivasyonları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürgil, F. (2018). The effect of authentic learning approach in social studies teaching on the academic success. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2061-2068. doi:10.13189/ujer.2018.061002
- Hamarat, E. (2019). *21.yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları*. Ankara: Seta Yayınları.
- Hamurcu, G. C. (2016). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmenin öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Hixson, N. K., Ravitz, J., & Whisman, A. (2012). *Extended professional development in project-based learning: impacts on 21st century teaching and student achievement*. Charleston, WV: West Virginia Department of Education, Division of Teaching and Learning, Office of Research.
- İneç, Z. F. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrenmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Karabulut, H. (2018). *Teknoloji destekli otantik öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin fen öğrenmelerine, fene yönelik tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakoç, B. (2016). *Otantik görev odaklı uygulamaların yabancı dil eğitimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kay, K., & Greenhill, V. (2011). Twenty-First century students need 21st century skills. In G. Wan, & D. M. Gut, (Eds.), *Bringing schools into the 21st century* (pp. 41-46). New York: Springer Science+Business Media B.V.
- Laur, D. (2013). *Authentic learning experiences: A real-world approach to project-based learning*. New York: Routledge.
- Lombardi, M. M. (2007). "Authentic learning for the 21st century: an overview". Erişim adresi: <https://library.educause.edu/~media/files/library/2007/1/eli3009-pdf.pdf> (Erişim Tarihi: 11.09.2017).
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a). *2023 eğitim vizyonu*. Erişim adresi: <http://2023vizyonu.meb.gov.tr> (Erişim Tarihi: 10.12.2019).
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=155> (Erişim Tarihi: 20.09.2019).
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf (Erişim Tarihi: 10.02.2020).
- Mims, C. (2003). Authentic learning: A practical introduction & guide for implementation. *Meridian a Middle School Computer Technologies Journal*, 6(1).

- Mingo, W. D. (2013). *The effects of applying authentic learning strategies to develop computational thinking skills in computer literacy students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Wayne State University, Detroit-Michigan.
- Muhamad, S., Halim, N. D., Surif, J., Harun, J., & Omar, S. S. (2017). Integrating authentic learning practice to develop problem solving competency in learning electrolysis. *Advanced Science Letters*, 23(9), s. 8325-8329. doi:<https://doi.org/10.1166/asl.2017.9886>
- Naiman, L. (tarihsiz). *What is creativity? (And why is it a crucial factor for business success?)*. Erişim adresi: <https://www.creativityatwork.com/2014/02/17/what-is-creativity/> (Erişim Tarihi: 04.05.2020).
- Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational Leadership*, 50(7), 8-12.
- Newmann, F. M., King, M. B., & Carmichael, D. L. (2007). *Authentic instruction and assessment*. Iowa: Iowa Department of Education.
- Önger, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde otantik öğrenme yaklaşımı: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, H. (2015). Deneysel araştırma yöntemi. M. Metin (Edt.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde*, (ss. 47-76). Ankara: Pegem Akademi.
- Pallant, J. (2017). *Spss kullanma kılavuzu spss ile adım adım veri analizi*. S. Balcı ve B. Ahi (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Partnership for 21st Century Learning [P21]. (2019). "*Framework for 21st century learning*". Erişim adresi: http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBfK.pdf (Erişim Tarihi: 19.12.2019).
- Partnership for 21st Century Skills. (2007). *21st century skills map: social studies*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519491.pdf> (Erişim tarihi: 10.12.2019).
- Pearce, S. (2016). *Authentic learning: What, why and how?*. Erişim adresi: http://www.acel.org.au/accel/ACEL_docs/Publications/e-Teaching/2016/e-Teaching_2016_10.pdf (Erişim tarihi: 15.12.2017).
- Pole, J. D., & Bondy, S. J. (2010). Normality assumption. In N. J. Salkind, (Eds.), *Encyclopedia of research design* (pp. 932-934), California: SAGE Publications Inc.
- Pullu, E. K. (2019). *Programlama öğretiminde otantik görev odaklı uygulamaların öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Renzulli, J. S. (1997). "*How to develop an authentic enrichment cluster*". Erişim adresi: https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/authentic_enrichment_cluster/ (Erişim tarihi: 10.12.2019).
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6. Baskı). Essex: Pearson Education Limited.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills - learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Uygun, K. & Uzun C. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde simülasyon tabanlı deneysel öğrenme yöntemi hakkında öğrenci görüşleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(5), 2709-2927. doi:10.29228/TurkishStudies.24814

- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201. doi:10.30964/auebfd.405860
- Yalvaç-Hastürk, H. G. (2013). *Öğretmen Adaylarının bazı çevre konularına ilişkin zihinsel yapılarındaki değişimlerin otantik öğrenme ortamlarında incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2007). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeen-Ju, H. T., Mai, N., & Selvaretnam, B. (2015). Enhancing problem-solving skills in an authentic blended learning environment: A Malaysian context. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(11), 841-846. doi:10.7763/IJET.2015.V5.623
- Yeen-Ju, H. T., Mai, N., Kian, N. T., Jing, K. W., Wen, L. K., & Haw, L. C. (2013). Authentic learning strategies to engage student's creative and critical thinking. *International Conference on Informatics and Creative Multimedia*, 4-6 September 2013, Kuala Lumpur: IEEE Computer Society pp. 57-62. doi:10.1109/ICICM.2013.19
- Zarrillo, J. J. (2016). *Sosyal bilgiler öğretimi ilkeler ve uygulamalar*. B. Tay, S. Demir (Edt., Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.